DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

PROFESSIONE INSEGNANTE

Idee e modelli di formazione

a cura di
Loredana Perla e Berta Martini

Ricerche
e pratiche didattiche

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

Collana di Didattica generale e disciplinare

diretta da Berta Martini ed Elisabetta Nigris

La collana è intitolata al rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari. La possibilità di individuare una relazione tra i due ambiti di studio nasce dall'esigenza di riconoscere, in senso sia epistemologico sia pedagogico-didattico, che essi intercettano lo stesso campo di esperienza: quello dei processi di insegnamento e apprendimento scolastico. Tuttavia, pur guardando allo stesso oggetto esse vi scorgono prospettive, dimensioni e problematiche differenti. In altri termini, pur prendendo in esame lo stesso campo di esperienza, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari individuano e studiano fenomeni e questioni didattiche ciascuna a partire dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento e adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, che integra e modula quadri epistemologici, approcci e strumenti metodologici diversi, promuovendo una costruzione di conoscenza più acuta, ricca e pluralistica di quella che saremmo in grado di raggiungere a partire da un unico campo di ricerca. Peraltro, l'espressione Didattica disciplinare, declinata al singolare anziché al plurale, evidenzia il tentativo di rintracciare, attraverso il confronto tra categorie e metodi di indagine, una matrice comune tra le diverse Didattiche disciplinari, allo scopo di illuminare e approfondire lo studio delle relazioni e dei processi che hanno luogo all'interno del triangolo didattico Insegnante-allievo-sapere, inteso come struttura concettuale invariante delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Una tale condivisione appare d'altra parte auspicabile in vista sia della reciproca intelligibilità delle acquisizioni della ricerca, sia della applicabilità di queste ultime ai contesti della pratica educativa e didattica.

La collana si articola in due diverse sezioni. La prima, Fondamenti e modelli, accoglie contributi di ricerca teorica e empirica tesi a definire gli assetti epistemologici degli approcci generale e disciplinare alla didattica. La seconda, Ricerche e pratiche didattiche, accoglie da un lato le ricerche empiriche che mirano ad indagare aspetti specifici delle pratiche didattiche con sguardo trasversale rispetto ai diversi ambiti del sapere; e dall'altro lato raccoglie contributi esperienziali e di riflessione sulle pratiche stesse, corredati da impianti metodologici sistematici e rigorosi, che possano offrire ad insegnanti e professionisti dell'educazione strumenti utili per ripensare la progettazione e l'azione didattica.

FrancoAngeli

DIDATTICA GENERALE E DISCIPLINARE

Comitato scientifico

Si intende che il comitato scientifico svolga le funzioni di referaggio e che queste ultime possano essere espletate, all'occorrenza, anche da esperti esterni al comitato.

Fondamenti e modelli

Ricerche e pratiche didattiche

FrancoAngeli

PROFESSIONE INSEGNANTE

Idee e modelli di formazione

a cura di
Loredana Perla e Berta Martini

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

 ISBN 9788891793867

Indice

 ISBN 9788891793867

Sezione seconda
Le ricerche

Per concludere…

Introduzione

di *Berta Martini* e *Loredana Perla*

Quale idea di professionalità oggi per l'insegnante?

E come è possibile promuovere lo sviluppo della professionalità, ovvero lo sviluppo in servizio dell'insegnante?

Queste sono le due domande che ci hanno mosso nell'iniziativa di avviare un percorso di riflessione (confluito poi nell'idea di una ricerca) in seno al Gruppo Siped di *Pedagogia e Didattica della Scuola*, da noi coordinato sino all'ottobre 2018. Due domande che sono scaturite dalla problematizzazione di due concetti profondamente diversi: *professione* e *professionalizzazione degli insegnanti*. Il primo si riferisce a un'attività lavorativa altamente qualificata, di riconosciuta utilità sociale, svolta da soggetti che hanno acquisito una competenza seguendo un corso di studi orientato precipuamente a tale scopo. Il secondo, invece, definibile anche come *sviluppo professionale*, indica l'insieme delle strategie di miglioramento delle competenze specializzate di un insegnante. Attiene, dunque, alla trasformazione delle conoscenze con le quali gli insegnanti entrano nella scuola e che inevitabilmente si connettono allo sviluppo complessivo della scuola medesima: numerose sono ormai le ricerche che hanno provato a gettare luce su questa trasformazione in senso problematicistico, testimoniando l'irriducibilità dell'istanza del *singolare* che le connota. Singolarità legata al repertorio di schemi cognitivi e operativi personalmente sviluppati dall'insegnante nella interazione continua fra teorie, modelli appresi implicitamente, esperienze esemplari, riflessività su tali esperienze. E altrettanto numerose sono le ricerche che hanno provato a individuare organizzatori e costanti nei processi traspositivi, al fine di giungere a generalizzare modellistiche formative replicabili in ragione di criteri di scientificità. Da trent'anni, insomma, in Italia, la ricerca sullo sviluppo professionale degli insegnanti è un cantiere aperto anche in ragione della legittimazione che ha acquisito una teoria della formazione insegnante capace di far sviluppare competenze complesse, quali quelle oggi richieste a tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado.

A che punto siamo?

Ciò che oggi si può asserire è che la competenza di insegnamento poggi su un ventaglio di *skills* che permettono di orchestrare interventi pertinenti, regolazioni adattive, decisioni intese ad ottenere, di volta in volta, la soluzione efficace per il caso singolo. La competenza professionale è, dunque, un apprendimento *phronētico* che si costruisce sì sull'esperienza e nell'esperienza, ma come *procedura meta*: di consapevolizzazione e riflessione costanti sull'agire.

Non basta dunque insegnare per apprendere ad agire in aula con competenza, esattamente come non basta leggere per apprendere a diventare lettori eccellenti: *occorrono un metodo* e una *teoria della formazione specificatamente orientati a tale scopo*. Proprio in ragione della sua complessità, la ricerca didattica ha fatto da tempo proprio l'oggetto[1] della formazione dell'insegnante e oggi studia modelli e pratiche di formazione (iniziale e in servizio) con approcci sia teorici sia empirici. Questo volume intende offrirne uno spaccato significativo con i contributi di quegli studiosi che si sono confrontati con tale oggetto "riguardandolo" da varie prospettive teoriche.

Gli obiettivi sono due.

Il primo. Contribuire a perimetrare concettualmente un ambito di ricerca in pieno sviluppo, oggi, in Italia. L'ambito è quello, ovviamente, di una teoria dello sviluppo professionale dell'insegnante. In tale ambito la pratica dell'insegnante è ormai riconosciuta come contesto epistemologico in cui si generano e si trasmettono conoscenze e come il "luogo" in cui si avvia l'apprendimento professionale (ma non quello in cui può *svilupparsi* la professione). Affinché possa esserci sviluppo professionale è necessario immaginare, e qui usiamo il termine in tutta la sua densità creativa, le condizioni teoriche e i dispositivi di *messa-a-distanza* delle pratiche scolastiche. È infatti ormai un dato acquisito che nessun insegnante apprenda a insegnare al di fuori della pratica

1. Già Elio Damiano, all'inizio degli anni Novanta, intravvedendo i segni positivi dello sviluppo della disciplina didattica fra i pedagogisti (e non solo), individuava tre ambiti elettivi di lavoro teorico (Damiano, 1993): le didattiche disciplinari (se si fosse riusciti a lavorare insieme ai colleghi disciplinaristi); le didattiche dell'informale (se si fosse riusciti a non scolarizzarle); le didattiche della formazione professionale e dell'educazione ricorrente (se si fosse riusciti a gettare ponti con mondi lontani dalla pedagogia). A distanza di vent'anni, per quanto riguarda l'ultimo dei compiti indicati da Damiano, possiamo dire che la Didattica non abbia ancora raggiunto una piena maturità epistemologica nel trattare l'oggetto "formazione professionale", da intendersi, sul piano formale, come consapevolezza dei processi di conoscenza di cui si costituisce in quanto sapere sull'educazione, ma che, indubbiamente, molti tentativi sono in corso, sia nell'impegno di costruzione di curricola universitari in alternanza fra teoria e pratica, sia nella ricerca di modellizzazioni per la formazione in servizio, come le ricerche raccolte in questo volume vogliono dimostrare.

(Feiman-Nemser e Remillard, 1995). Così come è altrettanto acquisita la certezza che nessuno sviluppo professionale può prescindere da un accompagnamento formativo illuminato. La formazione in servizio può, dunque, qui la tesi delle Autrici e degli Autori del volume, costituire l'occasione per un esercizio di analisi/lettura/coscientizzazione del proprio "fare Scuola". Spetta alla ricerca, tuttavia, studiare i modi per far avanzare la conoscenza professionale che ciascun insegnante è in grado di sviluppare attraverso la formazione e che non è rappresentabile (o lo è solo parzialmente) mediante regole e principi formalmente espressi. Qui sta la sfida della ricerca didattica: riuscire a lumeggiare il nesso fra teoria e pratica dando "voce" ai pratici. Lo studio dell'azione didassica chiede oggi la costruzione di paradigmi e strumenti appropriati e tutto è ancora, in gran parte, da disvelare. La formazione in servizio si configura, dunque, come un oggetto prezioso di studio ma anche, sul piano della operatività utile agli insegnanti, come uno spazio di sperimentazione di "risposte" urgenti ai problemi dei contesti professionali. Uno spazio-tempo nel quale i metodi di formazione hanno un ruolo fondamentale: dalla narrazione all'*active learning*, essi mettono al centro il docente e il suo protagonismo epistemico. Uno spazio-tempo che dovrà sempre più far aggio sulla ricerca come strumento chiave del suo miglioramento e sulla comunità di apprendimento come contesto di sviluppo della competenza insegnativa. Anche per questo è opportuno *pensare sempre più teoricamente* lo sviluppo professionale dell'insegnante e ridefinire il rapporto fra teoria e pratiche avvalendosi dello stesso contributo che i pratici potranno offrire.

Il secondo obiettivo del libro è quello di dimostrare la proficuità epistemologica del nesso Scuola-Università nel disegno di modellistiche di sviluppo professionale. Benché in Italia se ne discuta da molto tempo, sono ancora pochissimi i "ponti" teoricamente significativi gettati fra le istituzioni scolastiche e le Università: ponti che metaforicamente richiamano alla dialettica comunicativa fra il pensiero del ricercatore e il pensiero dell'insegnante. Un esempio? Le innumerevoli riscritture del modello della formazione iniziale dell'insegnante di scuola secondaria succedutesi negli ultimi vent'anni senza alcuna capitalizzazione, ad ogni cambio di legislatura, dei guadagni "storici" e di ricerca di questa esperienza. Ogni volta si ricomincia come se la ricerca non avesse offerto nel frattempo alcuna evidenza alla politica. Va meglio per i ponti gettati fra saperi, per connettere costrutti e superare confini epistemologici. Qui l'esempio riguarda il dialogo fra didattica generale e le discipline di studio. Nel corso degli ultimi trent'anni i ricercatori sono stati in grado di costruire una comunicazione virtuosa e lo stesso può dirsi per la dialettica fra didattica e valutazione, fra didattica speciale e saperi bio-psico-medici. La formazione dell'insegnante avrà tutto da guadagnare da questi confronti/incontri/scontri epistemici. L'in-

segnamento scolastico, infatti, non riproduce per contenuto e formato il sapere dell'Università e quello trasmesso dalla scuola è il senso comune di una cultura nelle sue formulazioni più superficiali: di qui la necessità di approfondire il dialogo e di incrementare gli incontri fra saperi teorico-pratici e fra ricercatori e insegnanti. Il contributo di Mirelle Cifali Bega, che chiude il volume, è un esempio eloquente di quanto produttivi ed efficaci possano essere questi incontri soprattutto se realizzati all'insegna della salvaguardia dell'umano: tutelare i nessi fra soggettività, metodo, sviluppo personale e professionale degli insegnanti nelle istituzioni si profila, oggi più che mai, nella stagione del postumanesimo e del rischio tecnocratico (anche nella scuola) come il nuovo fronte di lavoro della ricerca didattica sulla formazione docente.

Bibliografia

Damiano, E. (1993), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Tecnodid, Napoli.

Feiman-Nemser, S. e Remillard, J. (1995), *Perspectives on learning to teach*, in Murray, F. (a cura di), *The Teacher Educator's Handbook*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 63-91.

Sezione prima

Per un’idea di professionalità

1. L’idea di scuola come cornice per la didattica

di *Massimo Baldacci*

In questo contributo miriamo a tracciare una sommaria “cornice culturale” per la Didattica, intesa come ambito irrinunciabile del discorso sull’insegnamento. Per “cornice” intendiamo semplicemente un insieme di idee che permettono di inquadrare un oggetto (in questo caso la Didattica) secondo una certa prospettiva sia pratica che interpretativa. Parliamo di cornice “culturale”, anziché semplicemente di cornice “teorica”, per mettere in evidenza che non ci riferiamo a idee costruite per via puramente speculativa, bensì connesse ai processi storico-sociali ed elaborate in rapporto a essi, con un’inevitabile connessione di piani (da quello del mero senso comune a quello teorico) e motivi diversi (politici, economici, pedagogici ecc.). Poiché non è piovuta dal cielo, ma è ingranata nella dinamica sociale di una certa epoca, una “cornice culturale” non ha una validità perenne, ma puramente storico-relativa, transitoria, sebbene il suo orizzonte temporale non sia necessariamente breve. Inoltre, il portato di tale cornice per la Didattica non è solo ermeneutico ma anche pratico: non induce soltanto a “vedere” l’insegnamento in un certo modo, ma anche a strutturarlo secondo determinati orientamenti pratici. Infine, asserendo di assumere la Didattica come “ambito irrinunciabile” del discorso sull’insegnamento intendiamo rimarcare il suo carattere necessario, sebbene non sufficiente, di tale discorso. In altre parole, una visione dell’insegnamento priva dell’angolazione rappresentata dalla Didattica sarebbe gravemente insufficiente, benché siano necessarie anche altre angolazioni (a partire da quella della Pedagogia) per una interpretazione compiuta della problematica ad esso inerente.

Per tracciare uno schizzo di una simile cornice, articoleremo il nostro discorso in due parti. Nella prima parte argomenteremo che la Didattica non può essere ridotta a una questione meramente tecnica, ma va concepita in stretto raccordo a dimensioni di senso e a profili culturali. Nella seconda parte, metteremo a fuoco due possibili cornici culturali, concepite in termini di idee di scuola che mettono capo a distinti modelli scolastici. Il nostro discorso avrà però la forma di meri appunti di lavoro, piuttosto che quella di una trattazione compiuta.

1. La Didattica tra tecnica e cultura

Come si diceva, assumiamo la Didattica come ambito privilegiato del discorso sull'insegnamento. Ovviamente, tale discorso comprende la questione della "tecnica" (o "metodologia" dell'insegnamento), ma non si limita ad essa. Assegnare alla Didattica soltanto il compito di predisporre soluzioni tecniche capaci di assicurare obiettivi decisi in altre sedi rappresenta una visione gravemente riduttiva. Occorre concepire la Didattica come comprensiva della decisione rispetto agli obiettivi da porsi, e della riflessione sulle dimensioni di senso in cui vanno visti. Un'elaborazione inerente a tali dimensioni è di cruciale rilevanza per una Didattica capace di porsi in sintonia con le sfide della società attuale. Infatti, le soluzioni elaborate devono tenere conto di varie problematiche, a partire da quelle inerenti al significato dei saperi e alle funzioni della formazione nella presente fase storica. Si tratta, per esempio, di misurarsi con i problemi concernenti l'opposizione tra la cultura come veicolo di emancipazione e la sua degradazione a pura merce, che precipita l'uomo in nuove forme di asservimento.

Questo non deve però portare a sottovalutare la questione della tecnica in ambito didattico. Sarebbe errato concepire la tecnica come puramente esteriore ai fini e alla questioni di senso, riducendola alla mera dimensione di "artificio" volto ad assicurare l'efficacia e l'efficienza dei processi d'insegnamento. Il nesso tra tecniche, finalità e valori va visto in modo maggiormente complesso. In questa direzione, uno spunto interessante può venire dalla concezione di Ciari. Secondo il maestro di Certaldo, le "tecniche didattiche" vanno distinte dai semplici "strumenti", poiché questi ultimi sono utilizzabili per scopi diversi, mentre le prime costituiscono l'espressione e la realizzazione di "valori" ("noi pensiamo di occuparci di valori ideali… proprio per il nostro impegno ad elaborare le 'tecniche'…") (Ciari, 1992, p. 5). In altre parole, i valori e i fini educativi devono essere considerati come immanenti alle tecniche didattiche stesse. Questa posizione è affine alla tesi deweyana secondo cui non si devono separare nettamente i mezzi dai fini, perché i mezzi sono "parti frazionarie" dei fini, e dunque questi sono ad essi immanenti (Dewey, 1967, pp. 44-45).

Concepire le tecniche secondo una stretta connessione con la dimensione dei fini, rende riduttivo limitarle alla loro dimensione meramente procedurale. Poiché le tecniche ineriscono a propri fini intrinseci, il loro uso va legato alla comprensione del loro significato. Ciari, a questo proposito, scriveva: "il maestro deve dunque partire dalle tecniche elaborate dall'esperienza didattica più moderna, non servendosene come strumenti o strutture che operano di per sé, magicamente, ma facendole proprie, cogliendone il significato intimo…"

(Ciari, 1992, p. 8). In altre parole, le tecniche sono connesse a una "cornice culturale" entro cui acquistano il loro senso.

Per concretizzare la connessione tra la dimensione tecnica e quella dei fini formativi (dei valori, dei significati ecc.) si può concepire il lato pragmatico della Didattica articolandolo per *modelli*. Per "modello" intendiamo "lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità" (Bertin, 1975). In altre parole, un "modello" lega l'elemento teleologico (uno o più fini formativi), con quello metodologico (una o più tecniche didattiche). Nel nostro caso, declineremo il concetto di modello sul versante scolastico, e parleremo perciò di modelli di scuola. A sua volta un modello di scuola reca sempre in sé una filosofia implicita (una concezione formativa), e attraverso essa si colloca entro una certa "cornice culturale", o – il che è lo stesso – ricade sempre sotto una certa idea di scuola.

2. La cornice e i modelli di scuola

La complessità dell'odierna problematica formativa determina l'esigenza di assicurare un orientamento d'insieme, comprensivo e coerente, ai cammini formativi della scuola. A questo proposito, è necessaria un'*idea di scuola*. Si tratta della bussola capace di garantire una rotta consapevole alle pratiche scolastiche, ma anche alle politiche, evitando che vadano alla deriva. In altre parole, occorre una concezione del senso della e delle sue finalità in questa fase storica.

Nel Novecento, abbiamo avuto elaborazioni elevate della problematica scolastica: da John Dewey, con la sua riflessione sul nesso tra scuola e democrazia, ad Antonio Gramsci, con la sua messa a fuoco del principio educativo, fino a Giovanni Gentile, sebbene la sua idea di scuola sia ormai anacronistica.

Oggi si possono individuare due grandi concezioni della scuola: il modello del capitale umano e quello dello sviluppo umano.

Il paradigma del *capitale umano* (Cipollone e Sestito, 2010; Visco, 2009; Woodhall, 1996) esibisce un profilo funzionalista rispetto al mondo della produzione: vede la scuola come un pezzo del sistema socioeconomico e ritiene che il suo compito sia quello di preparare produttori capaci ed efficienti. In questa chiave il capitale umano consiste nel possesso di un certo *stock* di conoscenze e di competenze che la scuola deve assicurare ai futuri lavoratori, così da garantire la competitività del sistema-Paese. Questo modello è un portato della rivoluzione neoliberista che ha accompagnato il processo di globalizzazione dell'economia. In questo scenario, entro cui la competizione è assunta come il motore dello sviluppo, la conoscenza è diventata il principale fattore della pro-

duttività e della concorrenzialità, perciò equipaggiare i futuri produttori di un adeguato corredo di competenze diventa cruciale per la salute economica delle imprese e dell'intero Paese.

Ovviamente si possono avanzare molte critiche a questo tipo di paradigma. Da una sponda umanista, si può rilevare come non si tenga conto del principio che, kantianamente, dovremmo mettere al centro dell'idea stessa di formazione: "Considera sempre l'uomo come un fine e mai come un mezzo".

L'uomo dovrebbe essere lo scopo della formazione, invece in questo modello la formazione diventa piuttosto un mezzo per la produttività economica, e l'uomo è visto come uno strumento per assiucurare quest'ultima. Non si può ridurre la Didattica a una scienza che si occupa delle soluzioni tecniche per formare le competenze, senza preoccuparsi del senso di tale formazione per la destinazione dell'uomo.

L'esigenza di formare i produttori, però, è una necessità oggettiva. Richiamando il Marx del *Manifesto*, Bauman (2003) ricorda come lo "sviluppo delle forze produttive" sia capace di liquefare qualsiasi struttura che si opponga alla sua marcia. Lo sviluppo delle forze produttive è il motore della storia, o almeno uno dei suoi fattori principali. Sarebbe, perciò, illusorio pensare di arrestarne il movimento con una mera critica umanista. Rifiutare il nesso della scuola con la formazione dei futuri lavoratori la condannerebbe all'irrilevanza sociale. Il problema è se sia adeguato concepire la formazione del produttore entro il quadro del capitale umano o se occorra invece una cornice più larga, come quella proposta dal *paradigma dello sviluppo umano* (Nussbaum, 2011; Nussbaum, 2012; Sen, 2001; Sen, 2003). Secondo quest'ultimo, l'economia è soltanto un mezzo, il fine è l'uomo, la qualità della sua vita e la piena realizzazione della sua umanità. In questa prospettiva, il compito della scuola è, perciò, quello di garantire lo sviluppo umano, concepito come sviluppo delle *libertà sostanziali*, ossia quello di promuovere la possibilità per ogni persona di porsi come soggetto autonomo, progettando e realizzando la propria vita secondo le proprie idee.

La possibilità di fruire di adeguate opportunità di vita richiede sia l'incremento della disponibilità di risorse socio-economiche, sia la crescita di diritti d'accesso a tali risorse (Daherendorf, 1989). Tuttavia, non serve a nulla disporre di diritti se non si hanno le capacità per avvalersene, trasformandoli in un effettivo accesso alle risorse. E lo stesso possesso di risorse è insufficiente se non si sanno usare per elaborare e realizzare propri progetti di vita. Diviene perciò cruciale il costrutto della *capacitazione* (capability). La capacitazione è costituita dall'integrazione tra opportunità esterne (risorse più diritti) e capacità interne di accedere ai diritti e utilizzare le risorse. Ossia:

Capacitazioni = Opportunità esterne x Capacità interne

In questo è cruciale il ruolo della formazione (e quindi della scuola). Perché se non si formano persone in grado di utilizzare i propri diritti per accedere alle risorse, e capaci di usare tali risorse per formare autonomi progetti di vita, qualsiasi tipo di politica sociale viene a mancare di un presupposto fondamentale. Le "capacitazioni" diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo, di una crescita continua dell'uomo relativa alle sue libertà sostanziali.

Così, questo paradigma mette l'accento sulla formazione del *cittadino* in grado di avvalersi dei propri diritti, ma anche sulla formazione dell'uomo in grado di pensare autonomamente a un proprio progetto di vita. E al suo interno è possibile inquadrare in maniera meno unilaterale anche la questione della formazione del produttore. Difatti, la disponibilità di risorse costituisce una componente essenziale delle opportunità di vita (senza risorse si distribuisce solo miseria), e la produzione delle risorse rende necessaria anche una politica di formazione dei produttori. È però un problema da vedere inserito in questo quadro più ampio, che affida alla scuola non il compito unilaterale di formare semplicemente dei produttori efficienti, ma quello più organico di formare esseri umani completi, sia cittadini che produttori, nonché uomini e donne in grado di pensare con la propria testa.

Ciò premesso, si possono evidenziare due requisiti da soddisfare nella formulazione dell'idea di scuola. Da un lato, tale idea deve basarsi su un principio unitario, dall'altro essa non deve porsi come un principio metafisico, valido perennemente, ma come un principio ricavato da un'analisi storico-sociale del senso e dello scopo della scuola in una certa fase storica. Accenniamo a qualche implicazione di questi requisiti.

In primo luogo, per mettere a fuoco un'idea di scuola, occorre superare la genericità, sforzandosi di articolare i suoi vari aspetti in maniera concreta: la sua organizzazione, il suo curricolo, il suo impianto didattico, ecc. Una elaborazione frammentaria, che si limiti a mischiare elementi eterogenei, genera un conglomerato privo di quell'elemento di unitarietà necessario per costituire una vera bussola pedagogica.

Un altro limite da superare è quello dello sbilanciamento dal lato del capitale umano, e quindi della formazione del produttore. Difatti, in questo modo, il problema formativo viene posto in termini unilaterali, perché non si focalizza il nesso scuola-democrazia, e dunque la formazione del cittadino.

Non si tratta di difendere concezioni genericamente umaniste che intendano squalificare il rapporto della scuola col mondo del lavoro per celebrare una cultura retorica, formale, astratta – perché questo rischierebbe di condannare la scuola all'irrilevanza sociale – ma l'unilateralità economicista va evitata, promuovendo la formazione dell'uomo completo, cittadino e produttore al tempo stesso.

Inoltre, il nesso tra scuola e mondo del lavoro non va concepito in termini eccessivamente diretti e meccanici, attribuendo alla scuola il compito di un produttore “chiavi in mano”, equipaggiato del set di competenze immediatamente spendibili nel lavoro. Questo tipo di impostazione rischia di essere miope. Occorre vedere il nesso tra scuola e mondo del lavoro in termini più complessi, pensandolo in forme maggiormente mediate. Non è pensabile che la scuola formi produttori a pronto uso, tra la formazione scolastica e le esigenze dell’impresa ci sarà sempre uno scarto che è necessario colmare, e quindi sono necessarie delle cerniere formative rivolte a questo scopo.

Infine, il ritmo estremamente celere del progresso tecnologico rende ormai rapidamente obsolete le tecnologie produttive. Per cui formare un produttore equipaggiato con una competenza tecnica particolare e determinata significa condannarlo a un precoce invecchiamento del suo corredo professionale. Il problema è quello di formare un lavoratore che sia in grado di formarsi continuamente. Questo sposta completamente il compito della scuola.

Per terminare, torniamo alla questione della cornice culturale della didattica scolastica. I paradigmi del capitale umano e dello sviluppo umano mettono capo a due idee di scuola sensibilmente diverse, che possono essere tradotti in distinti modelli formativi. L’idea di scuola legata alla formazione del capitale umano si traduce nel *modello della scuola-azienda*, in cui la preoccupazione prioritaria è quella di assicurare un’organizzazione efficace ed efficiente sotto il profilo della produttività rispetto alle competenze (complessivamente concepite secondo un’ottica professionale). L’idea di scuola legata allo sviluppo umano, invece, si traduce nel *modello della scuola-comunità democratica*, nella quale si mette al centro l’uomo come fine, e quindi la crescita umana di tutti i suoi membri (degli alunni come dei docenti), nella prospettiva dell’acquisizione da parte di tutti delle capacità interne (competenze) proprie del cittadino, oltre che del produttore. A questo proposito, si deve sottolineare la convergenza del paradigma dello sviluppo umano con la concezione pedagogica di Dewey, nella direzione di uno stretto nesso tra scuola e democrazia. Secondo quanto abbiamo già asserito, non si può vedere nella Didattica un mero dispositivo tecnico indifferente a queste cornici. Il significato della Didattica non emerge dalla sua nuda proceduralità, ma soltanto quando questa viene rivestita dalla dimensione di senso generata dal modello di scuola entro cui si colloca idealmente o fattivamente. La riflessione sul significato della Didattica deve, perciò, innervare costantemente la definizione dei suoi dispositivi procedurali. E la competenza didattica non può essere ridotta alla padronanza procedurale di una tecnica, ma deve comprendere organicamente la consapevolezza del senso dei suoi dispositivi.

Bibliografia

Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
Bauman, Z. (2003), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
Ciari, B. (1992), *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma.
Cipollone, P. e Sestito, P. (2010), *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna.
Cresson, É. (1995), *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Armando, Roma.
Dahrendorf, R. (1989), *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Roma-Bari.
Damiano, E. (1993), *L'azione didattica*, Armando, Roma.
De La Fuente, A. e Ciccone, A. (2003), *Il capitale umano in un'economia basata sulla conoscenza*, Sipi, Roma.
Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma.
Dewey, J. (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
Dewey, J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari.
Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari.
Frabboni, F. (2000), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
Gentile, G. (1982), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I: *Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze.
Gramsci, A. (1929-1935), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 2007.
Laneve, C. (2013), *Manuale di didattica*, La Scuola, Brescia.
Martini, B. (2011), *Pedagogia dei saperi*, FrancoAngeli, Milano.
Nussbaum, M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna.
Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (2012) (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.
Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
Sen A. (2003), *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
Visco, I. (2009), *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, il Mulino, Bologna.
Woodhall, M. (1996), *Il concetto di capitale umano*, in Spadolini, B.M. (a cura di), *Teorie di economia dell'istruzione*, Armando, Roma.

2. Un'idea di professionalità

di *Pier Cesare Rivoltella*

1. Un quadro complesso

L'idea che quella dell'insegnante sia una professione (e che di conseguenza, nel suo caso, si possa parlare di professionalità) si è affermata relativamente tardi ed è comunque rimasta e rimane consegnata a delle oscillazioni (Scurati, 2001).

Tradizionalmente, infatti, si è sempre preferito parlare di quella per l'insegnamento più nei termini di una vocazione che di una professione. Di più: pensare che si trattasse di una professione significava svilirne le finalità, ridurlo a un'occupazione come le altre. La natura vocazionale, invece, pareva garantire all'insegnamento il fatto di consistere in una scelta, lo iscriveva in uno spazio oblativo e di servizio, lo rendeva in qualche modo diverso da tutte le altre occupazioni, accomunato in questo alla scelta religiosa e a tutte le professioni della cura. Pesano, come è evidente, in questa configurazione polarizzata, un certo modo di pensare la vocazione e la professione. Nel primo caso, quello della vocazione, ne prevale una rappresentazione alta, ideale, sorretta da motivazioni forti. Viceversa, è probabile si pensi alla professione in termini squisitamente "lavorativi", una professione come le altre, con le sue specificità ma senza particolari inneschi ideali.

Si tratta, come ben si capisce, di una contrapposizione ancora oggi valida. Essa pone di fronte un'idea "etica" dell'insegnamento a una "funzionale". Esse sono in qualche modo figlie di quelle che si possono definire (Scurati, 2001) una "teoria ristretta della professionalità dell'insegnante" e una "teoria estesa". La prima prova a "chiudere" sul lavoro di istruzione in senso stretto, lamentando l'impossibilità per la scuola di farsi carico di tutto ciò cui la società non riesce a far fronte. La seconda, invece, porta in primo piano le questioni deontologiche e di valore: la centralità dello studente, l'importanza della relazione, il ruolo dell'insegnante per la costruzione della cittadinanza. «L'insegnante-educatore

possiede la capacità di istituire situazioni mmediatamente, naturalmente, spontaneamente, continuamente positive, costruttive, ricche di umanità e tali da costituire un punto forte di appoggio per la costruzione da parte dell'alunno della propria forza autonoma di sviluppo e di crescita» (Scurati, 2001, p. 176).

Tuttavia occorre essere consapevoli del rischio implicito nell'accentuazione di questa polarità. Se il richiamarsi alla vocazione dice solo di un trasporto emotivo non riempito di conoscenze e competenze, la conseguenza potrebbe essere la scarsa efficacia dell'insegnante sul piano didattico. Sarebbe come avere un medico bravissimo nel rimanere al capezzale del paziente in corsia, ma totalmente incapace di curarlo: difficilmente si sceglierebbe di affidarsi a lui.

L'idea della professionalità dell'insegnante trova qui la sua genesi: essa dice di un'attività che certo ha bisogno di forti motivazioni e deve essere ispirata a solide idealità, ma che non può esimersi dal dotarsi di profonde e articolate conoscenze e dallo sviluppare competenze diversificate. Qui troviamo le oscillazioni cui facevamo allusione.

Le conoscenze e le competenze richieste all'insegnante nella società complessa lo votano all'iperspecializzazione. Non si tratta solo di conoscere la propria disciplina e di tenerne aggiornate le conoscenze, ma di sviluppare competenze didattiche, di gestione dell'aula, di relazione con i genitori, di fare rete con altri soggetti; si aggiungano le conoscenze informatiche, mediali, la capacità di fare i conti con le diverse forme del disagio infantile e adolescenziale; e poi competenze di dialogo in contesto interculturale, di lavoro con la disabilità; non ultima la cultura normativa, la progettazione a bando[1], la rendicontazione, la documentazione. Ne risulta un profilo di superspecialista cui giustamente si richiede una formazione iniziale lunga e articolata (laurea quinquennale a ciclo unico per Infanzia e Primaria, 3+2 e il triennio FIT per la Secondaria). Ma a fronte di queste esigenze, quello dell'insegnante continua a essere un profilo professionale *sui generis*: senza configurazione in un albo e vittima di un'iscrizione di status e di un riconoscimento economico non corrispondenti al livello di specializzazione richiestogli.

Un'altra oscillazione riguarda proprio lo spazio di questa specializzazione e prende corpo nella dialettica teoria-pratica (Damiano, 2013). Ancora una volta la polarizzazione tradizionale rappresenta come "teorica", lontana dall'esperienza e dai problemi della professione, la formazione iniziale, contrapponendole la formazione "pratica" che invece l'insegnante sviluppa durante la sua carriera. Come nel caso del binomio vocazione-professione è possibile trovare

1. Si tratta di una competenza oggi sempre più richiesta all'insegnante: si pensi alla progettazione di percorsi di mobilità in Erasmus+ o nell'ambito dell'European e-twinning Programme, ai PON, ai piani di formazione degli ambiti territoriali, ai bandi ministeriali su progetti finanziati.

anche qui un dato di verità, ma occorre correggere il rischio di una lettura unilaterale precisando che l'insegnamento è, per così dire, allo stesso tempo "scienza" (Laurillard, 2015) e "arte" (Rivoltella, 2017), un sapere pratico-progettuale che necessita di quadri concettuali che provengono dalla ricerca e, allo stesso tempo, si sostanzia di competenze fini che solo attraverso la pratica possono essere sviluppate.

La ricerca e la pratica sono gli altri due termini che concorrono a definire la complessità del profilo professionale dell'insegnante. Ancora una volta dipende dal significato attribuito alle parole. Il concetto di pratica è polivoco (Perla e Tempesta, 2016): vi si può intendere l'applicazione di quanto è stato pensato altrove, come quando si dice degli insegnanti che sono i "pratici" rispetto ai "teorici" cui invece è dato di definire appunto quel che dovrà essere applicato; ma la pratica può anche essere pensata nei termini dell'esperienza, ovvero di quel sapere "vissuto" che, magari senza molte basi concettuali, riesce comunque a far fronte (forse anche meglio) ai problemi della professione; o, ancora, la pratica si può intendere come pratica esperta, ovvero come relazione circolare di attività e riflessione in cui il fare è guidato dalla riflessione e la riflessione è sostanziata nel fare. Oggi è soprattutto quest'ultima idea della pratica a prevalere nella definizione dell'insegnante: non un professionista "applicativo", come al tempo dei Programmi Ministeriali (Magnoler, 2012), ma un professionista riflessivo (Schön, 1987) che fa del continuo ritorno sulla pratica lo strumento del proprio sviluppo professionale. Quest'ultima sottolineatura consente di comprendere anche il ruolo della ricerca, perché è chiaro che un professionista di continuo impegnato a migliorare le proprie pratiche riflettenedo su di essee non può che essere dotato di una motivazione e di competenze alla e per la ricerca.

2. Quale professione?

Il profilo che tra le contraddizioni e le oscillazioni (come le abbiamo chiamate) emerge è quello di un professionista "etico" e riflessivo, a forte specializzazione, anche se a basso riconoscimento economico e sociale. Proviamo a dare contenuto a questo profilo.

Il compito dell'insegnante passa dalle tre funzioni che alla scuola viene chiesto di svolgere:

favorire la trasmissione culturale. Spesso confuso con l'idraulica cognitiva (Morin, 1999) tipica dell'educazione bancaria (Freire, 1970), il compito della trasmissione culturale non va confuso con la didattica trasmissiva, ovvero con il trasferimento fisico di contenuti dall'insegnante alla classe. Essa adempie, al contrario, a quella funzione fondamentale per ogni società che consiste nella

socializzazione delle nuove generazioni al nomos e all'ethos e nel fornire ad esse le chiavi di accesso alla loro cultura;

preparare al futuro. Anche in questo caso occorre non confondere questa funzione con quella che Martha Nussbaum (2010) chiama educazione per il profitto e che comporterebbe l'appiattimento dell'istruzione sulle esigenze della produzione e del mercato (Baldacci, 2014). Preparare al futuro significa sviluppare la cittadinanza, il senso di appartenenza, educare alla sostenibilità, certo anche preparare per l'occupabilità, ma come si capisce in una logica di umanesimo critico e non di neofunzionalismo;

rispondere al bisogno di orientamento dei giovani. È questa la funzione maggiormente sbilanciata verso l'educativo. Nella relazione, l'insegnante è chiamato ad accompagnare lo studente a conoscere i propri desideri profondi, gli si propone come modello, nell'asimmetria della relazione educativa crea le condizioni perché possa crescere nella sua libertà (Meirieu, 2009).

Per essere in grado di rispondere a questi compiti l'insegnante ha bisogno di lavorare in tre direzioni che corrispondono ad altrettante dimensioni della sua formazione.

La prima è la cultura generale. L'insegnante, in quanto lavoratore della conoscenza, non può limitarsi ad essere uno specialista della sua disciplina: deve essere un intellettuale aperto, curioso, attento alle forme e alle trasformazioni della cultura, che abbia consumi culturali – letture, spettacoli, mostre –, che segua sulle riviste professionali il dibattito sulla scuola e sulla didattica. È questo lo spazio dell'aggiornamento professionale: un lavoro individuale ed elettivo del singolo insegnante che trova nella *Carta del Docente* introdotta dalla Legge 107 uno strumento di parziale supporto.

La seconda dimensione, chiaramente, è quella disciplinare. La professionalità dell'insegnante esige che della sua disciplina sia un cultore esperto e aggiornato. La crescita esponenziale dei saperi e la loro continua specializzazione espongono a invecchiamento precoce la formazione iniziale ricevuta in università anche solo dopo pochi mesi dalla laurea. Si richiede, dunque, all'insegnante di essere attento alle novità librarie relative alla sua disciplina, alle riviste specializzate, alle opportunità di formazione specifica offerte dalla scuola o da altre agenzie formative. Parte ancora dell'aggiornamento professionale, questa seconda dimensione è anche di pertinenza della formazione in servizio, sia a livello nazionale (MIUR, INDIRE) che dei singoli ambiti territoriali.

Infine, occorre rilevare l'importanza per l'insegnante di quel che si può chiamare la sua cultura professionale. Rientrano in questa dimensione della professione del docente tutte le competenze didattiche e psico-pedagogiche di cui parla, ad esempio, Perrenoud (1999), per allenare le quali non sono sufficienti né le letture, né i corsi di formazione. Esse rientrano a pieno titolo nel proces-

so di sviluppo professionale che il singolo insegnante descrive e che trova nei colleghi, nel dirigente, nel coach di qualche percorso di accompagnamento e Ricerca-Azione i propri catalizzatori.

3. L'insegnante incompiuto

Il 10 maggio del 2014, incontrando a Roma il mondo della scuola, Papa Francesco, dopo aver ricordato con tenerezza la sua maestra e aver restituito la sua idea della scuola come un luogo in cui poter apprendere a 360 gradi, dice che "i ragazzi hanno fiuto" perché sono capaci di riconoscere se "i loro insegnanti sono incompiuti". L'immagine dell'insegnante incompiuto è geniale, per diverse ragioni.

La prima è che descrive un profilo di imperfezione. L'insegnante incompiuto non è onnisciente, non è infallibile. È continuamente disponibile a ridefinirsi, continuamente aperto al cambiamento, capace di mettersi in discussione. L'adulto significativo non è il supereroe, ma qualcuno che sia credibile. Questa credibilità passa da questa incompiutezza accettata, dalla disponibilità a comprendere che «arretrare è la via maestra per fornire una presenza responsabile» (Lancini, 2017, p. 147), che all'autorità del faccia a faccia è preferibile l'autorità del gomito a gomito (Meirieu, 2009).

La seconda è che configura una grande disponibilità nei confronti del sapere. L'insegnante fallibile, confutabile, è pedagogicamente molto più stimolante di quello dogmatico. Questo secondo costruisce la sua retorica professionale in modo da accreditare l'idea della sua inattaccabilità: la sua comunicazione è satura, non lascia margini, non sprona alla critica. Molto diverso è il caso dell'insegnante che costruisce la sua didattica per sollecitare la classe a lavorare sulle sue affermazioni come su delle ipotesi da migliorare attraverso la critica. È la lezione socratica, è la lezione della scuola jonica. Quando Talete chiede ai suoi discepoli di lavorare alla confutazione delle sue tesi, la cultura occidentale esce dal mondo monolitico della superstizione che non ammette critiche ed entra nello spazio della razionalità e della scienza (Antiseri, 2018).

Infine, l'insegnante incompiuto è aperto a un oltre. Mai fermo, mai soddisfatto, mai definitivamente acquietato, quest'insegnante è continuamente in ricerca, proteso al superamento e alla ricerca di qualcosa che vada al di là. L'oltranza è antropologicamente la cifra della trascendenza, ovvero la consapevolezza che il mondo non termini al confine del proprio ego. «Ed ecco toccato il tasto più dolente – scrive don Milani (1958, pp. 235 sgg.) – vibrare noi per cose alte. Tutto il problema si riduce qui, perché non si può dare che quel che si ha. Ma quando si ha, il dare vien da sé, senza neanche cercarlo […] Spesso

gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per far scuola, ma solo di come bisogna essere per poter far scuola.»

Bibliografia

Antiseri, D. (2018), *L'anima greca e cristiana dell'Europa,* ELS La Scuola, Brescia.

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

Damiano, E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Freire, P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. Mondadori, Milano 1971.

Lancini, M. (2017), *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli*, Mondadori, Milano.

Laurillard, D. (2013), *Insegnamento come scienza della progettazione*, trad. it. FrancoAngeli, Milano 2015.

Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.

Meirieu, P. (2009), *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, trad. it. Junior, Bergamo 2012.

Milani, L. (1958), *Esperienze Pastorali*, LEF, Firenze.

Morin, E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.

Nussbaum, M. (2010), *Non per profitto*, trad. it. il Mulino, Bologna 2011.

Perla, L. e Tempesta, M. (2016) (a cura di), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce.

Perrenoud, P. (1999), *Dieci competenze per insegnare*, trad. it. Anicia, Roma 2002.

Rivoltella, P.C. (2017), *Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per unanuova formazione degli insegnanti*, in Magnoler, P., Notti, A. e Perla, L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 89-99.

Schõn, D. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.

Scurati, C. (2001), *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia.

3. Un'idea di sviluppo professionale

di *Loredana Perla*

L'idea che la formazione continua dell'insegnante sia un processo complesso, finalizzato allo sviluppo di competenze specialistiche rispondenti agli standard di un profilo nel quale sono confluite le idee di sviluppo professionale maturate in quei Paesi del mondo che per primi ne hanno colto il valore[1], si è fatta strada tardi nel nostro Paese. Il tema, come è noto, si è finalmente (im)posto all'attenzione pubblica italiana solo nel 2015 con una legge che ha sancito il diritto-dovere alla formazione continua da parte degli insegnanti[2]. Così come, sempre in Italia, è ancora di là da venire il diffuso riconoscimento dell'idea, ormai affermatasi, invece, a livello internazionale, che il fondamento della professionalità degli insegnanti ha una natura morale (Campbell, 2003; Valica e Rohn, 2013; Déirdre, 2013; Damiano, 2007). La conoscenza dell'insegnamento, infatti, è qualcosa di più della comunicazione di un sapere già codificato ed è qualcosa di profondamente diverso da una tecnologia dell'apprendimento: l'insegnamento è, più comprensivamente, un'azione morale, per la precisione

1. Vedi a questo proposito: Hoyle, 1983, 1985; Gordon, 1983; Altet, 2003; Altet, 2006; Altet e Vinatier, 2008; Paquay *et alii*, 2006; Bourdoncle, 1994; Bourdoncle e Montane, 1994; Altet e Bourdoncle, 2000; Loughran, 2010; Guibert e Troger, 2012; Attard Tonna e Madalińska-Michalak, 2018

2. La legge è la 107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015), art.1, commi 12,124. In particolare il c.124 così recita: "Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria". La formazione in servizio viene così legata indissolubilmente al miglioramento dell'istituzione scolastica (Perla, 2019).

"magistrale" (Perla, 2011), poiché profondamente innervata dal modo di *essere* di chi la compie e, dunque, dall'identità personale (Calderhead e Shorrock, 1997). Queste ultime dimensioni sono ingaggiate profondamente nel lavoro insegnativo perché il complicarsi delle domande educative rivolte alla Scuola ha investito radicalmente il modo stesso col quale l'insegnante concepisce i suoi compiti e il primo fra tutti è proprio quello della gestione educativa nella classe. Anche se può suonare desueto oggi parlare di "vocazione" all'insegnamento, è innegabile che chi scelga oggi tale professione si senta in qualche modo chiamato alle prove di un mestiere che si è fatto complesso proprio in ragione di competenze educative difficilmente delegabili. Sempre più spesso gli insegnanti sono interpellati sul piano dell'accoglienza di bambine e bambini abituati a un vissuto informale delle regole della convivenza civile, poco rispettosi dell'autorità e della disciplina richiesta dallo studio, liberi di avere e scegliere tutto perché così abituati in famiglie poco inclini, spesso per ragioni di lavoro, a donare il tempo prezioso del perché il senso del vivere comporti la conoscenza (e il rispetto) del senso del limite. I temi dell'antropologia dei nuovi allievi (i cosiddetti "nuovi scolari con io iperbolico", affetti da mille piccole e grandi patologie della soggettività, Damiano 2007b) e della conquista di una nuova autorevolezza da parte di chi insegna[3] sono diventati oggi prioritari e richiedono una formazione etico-affettiva dell'insegnante (infra Cifali Bega, pp. 253-285): in Italia non c'è nulla in proposito, se non nelle scritture di noi ricercatori che ne segnaliamo da tempo la questione (Perla, 2002, 2008, 2015; Rossi, 2004, 2005, 2008, 2018; Riva, 2008).

Se non si accolgono queste premesse – potremmo dire costitutive – dell'"identità" del professionismo docente di ogni latitudine, sarà difficile anche arrivare a capire la "necessità" epistemologica di quell'area di studi didattici teorico-pratici che ha per oggetto lo *sviluppo professionale* del docente altrimenti nota, nel senso comune, col nome di formazione in servizio dell'insegnante.

3. Splendida la definizione di scuola che dà Rossi (2018) e che, al fine di non tradirne il senso, preferisco riportare nella sua interezza. Essa esprime perfettamente il senso di cosa comporti per un insegnante, oggi, la conquista dell'autorevolezza: "La scuola può essere pensata come un soggetto psichico, come una realtà provvista di un'anima e contrassegnata dal desiderio, come un contesto pervaso dal desiderio, come un luogo di desiderio. Questo, al contrario del bisogno, suggerisce la possibilità e non la necessità, la libertà e non la costrizione, la presenza e non la mancanza, evoca il fine e il futuro e non l'immobilismo e l'immediato, richiama la proattività e non la reattività, punta non alla conquista di un oggetto bensì al cambiamento del soggetto. Il bisogno agisce nello spazio del dovuto, il desiderio in quello del voluto" (Rossi, 2018, p. 141). Diventare autorevole, per un insegnante, comporta il saper abitare questo spazio-tempo del desiderio. L'esercizio del potere educativo è tutto qui, l'efficacia di tale esercizio non è, purtroppo, alla portata di ogni insegnante. La formazione etico-affettiva del docente è fondamentale, tuttavia, per acquisire la padronanza di tale difficilissima competenza.

Ma cosa si intende esattamente per sviluppo professionale dell'insegnante? Sono numerosi i documenti europei che illuminano tale costrutto, a partire da quanto indicato dalla Commissione della comunità europea (2007) e dall'Unesco (Villegas-Reimers, 2003). Essi chiariscono i necessari distinguo fra professione e professionalizzazione: la prima si riferisce a un'attività lavorativa altamente qualificata, di riconosciuta utilità sociale, svolta da soggetti che hanno acquisito una competenza specializzata seguendo un corso di studi lungo e orientato precipuamente a tale scopo (Gallino, 2006, p. 524). La seconda, invece, che può essere definita anche *sviluppo professionale*, indica l'insieme delle strategie di miglioramento delle proprie competenze professionali e, dunque, attiene alla trasformazione delle conoscenze con le quali l'insegnante entra nel sistema organizzativo Scuola e che, inevitabilmente risultano strettamente collegate allo sviluppo complessivo del sistema medesimo: se la Scuola è una comunità che apprende (Sergiovanni, 2000), trasformazione delle conoscenze dell'insegnante e sviluppo organizzativo della Scuola vanno assunti di pari passo nei costrutti dinamici della *valorizzazione* (Perla, 2019) e del *docente professionale* (Perla e Tempesta, 2016). Più specificatamente lo sviluppo professionale indica la "crescita professionale che un insegnante ottiene in ragione dell'esperienza accumulata negli anni e della riflessività sistematica esercitata su quell'esperienza" (Glatthorn, 1995, p. 41).

La spinta verso la teorizzazione e l'implementazione dello sviluppo professionale si sta verificando in modo così simultaneo e repentino nei vari Paesi del mondo da indurre gli studiosi a parlare di "rivoluzione" in materia di formazione in servizio e anche di "nuovi paradigmi" di sviluppo professionale in via di affermazione (Cochran-Smith e Lytle, 1999; 2001; Walling e Lewis, 2000). Comparando le varie proposte che emergono dai documenti europei e non (UE, Euridyce Report, 2015; UE Eurydice Report, 2018; UE, *Education and Training*, 2013; Talis, 2013; Ocse, 2013; Unesco, 2003), si nota che le prospettive di sviluppo professionale "coltivate" dai programmi istituzionali dei diversi Paesi presentano alcune caratteristiche comuni: sono basate su modelli *research-oriented*; gli insegnanti sono partner attivi della formazione e vengono impegnati in compiti di co-costruzione di dispositivi di osservazione, valutazione, riflessione (Darling-Hammond e McLaughlin, 1995; Orland-Barak e Maskit, 2017; Aubusson e Schuck, 2008; Pinnegar e Hamilton, 2009). E ancora: lo sviluppo professionale viene considerato come un processo *long-life* e, di conseguenza, insiste su esperienze che mettono in relazione le conoscenze pregresse degli insegnanti con le nuove (Cohen, 1990; Lieberman, 1994; Hargreaves e Fullan, 1992; Huberman, 1995; Dudzinski *et al.*, 2000); trova più efficace realizzazione quando è "situato" nelle stesse scuole intese come comunità: comunità di studenti (Mason O'Connor, Lynch e Owen,

2011), comunità professionali (King e Newmann, 2000); comunità di pratiche (Wenger, 1998; Fabbri, 2007) ed è concepito come un processo collaborativo (Darling-Hammond e McLaughlin, 1995).

Nel seguente capitolo mi propongo di sviluppare due snodi di tale discorso:

a. le ragioni epistemologiche, rivenienti in particolare dalla teoria della didattica professionale e dagli studi pedagogici sulle pratiche di insegnamento, che giustificano l'opportunità di una formazione continua del corpo insegnante di ogni ordine e grado, compreso il corpo della docenza accademica;
b. un'"idea" di sviluppo professionale messa a punto nel Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari e tradotta – secondo un approccio di *curriculum design* – nel modello Didasco, oggi alla base dell'offerta ufficiale dedicata da Uniba agli insegnanti di ogni ordine e grado della Scuola. L'applicazione di tale modello è in via di sperimentazione dall'anno accademico 2016/2017.

Vediamo specificamente.

1. Quale sviluppo professionale per l'insegnante?

Cominciamo col precisare che lo sviluppo professionale di un insegnante è un processo che ha un inizio precoce, con la formazione iniziale ricevuta nell'Università anche attraverso il tutor di Tirocinio (Magnoler, 2017) e che *lievita* nel corso del tempo, chiudendosi con il chiudersi della carriera. In tal senso appare assai rilevante l'*imprinting* della prima formazione ricevuta dallo studente-futuro insegnante: non è ininfluente se il modello di formazione universitaria e di *induction* ricevuti siano ancorati a una matrice di alternanza fra teoria e pratica e/o di formazione attraverso la ricerca (*research-based*) o a una matrice soltanto *research-led*, ovvero trasmissiva. Come è noto, per decenni le Università di tutto il mondo sono state messe sotto accusa per la difficoltà di saper progettare un'appropriata integrazione teoria-pratica nei *curricula* degli ordinamenti dei corsi di formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti (Smedley, 2000; Gonnin-Bolo, 2009). Da qualche anno a questa parte le cose, però, sono cambiate. In particolare il paradigma riguardante i rapporti fra teoria e pratica, noto come Rinascita della "filosofia pratica" (Renaissance Group, 1989), ha svolto un ruolo non secondario nel progressivo riconoscimento della conoscenza pratica rispetto alla conoscenza teorica e nel conseguente ridimensionamento delle funzioni di quest'ultima[4]: capire la pratica, saper distinguere fra pratiche cano-

4. *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*: riabilitazione della filosofia pratica. Tra i problemi maggiormente dibattuti nel pensiero filosofico contemporaneo un posto di primo pia-

niche e pratiche reali è un nodo centrale nella formazione che un insegnante dovrebbe ricevere. Ed è questa la ragione per cui tutti gli approcci *top-down* alla formazione, approcci deduttivi, hanno finito il loro tempo: per la comprensione del lavoro insegnativo le astrazioni teoriche distaccate dalle pratiche "oscurano la complessità della pratica" (Seely Brown e Deguid, 1989). E, a volte, risultano persino fuorvianti. La decisione (che è il processo cognitivo più importante nella didattica dell'insegnamento) è facilitata dall'anticipazione, dalla previsione (Rivoltella, 2014), dalla consapevolezza del sapere implicito (Perla, 2010), dall'inconscio pratico (Damiano, 2007), dalla razionalità pratica (Eisner, 2002), da procedimenti induttivi che il docente mette a punto solo attraversando l'esperienza. Una formazione efficace, pertanto, dovrebbe basarsi su dispositivi che consentano il recupero di tale esperienza e l'attivazione di una riflessione a posteriori su di essa. Avendo ben chiaro che "la pretesa della ricerca teorica di produrre una conoscenza scientifica e sistematica che la pratica competente dovrebbe applicare non trova più oggi alcun fondamento" (Fabbri, Striano e Melacarne, 2008, p. 15). E che il possesso di una competenza insegnativa non implica necessariamente la comprensione delle teorie alla base della sua esecuzione. I modelli di sviluppo professionale più avanzati, più che sull'attivazione di confronti teoria-pratica, si basano sulla validazione – attraverso dispositivi formativi di vario tipo – delle pratiche in atto. Anche per questo gran parte della ricerca didattica empirica – oggi avvalentesi soprattutto di *mixed method* (Creswell e Plano Clark, 2011) – è interessata a studiare la *conoscenza in azione* e a visibilizzare le ricorsività proprie degli schemi d'azione agiti dall'insegnante[5]. Gli studi sulla competenza hanno ampiamente dimostrato, infatti, che la competenza non è un "concetto statico": è un agire. Essa si fonda sui presupposti del pragmatismo di Dewey e dei teorici della *situated cognition* (Lave e Wenger, 2006; Rogoff e Lave, 1984) e della *embodied cognition* (Varela, Thompson e Rosch, 1991). Nel

no è oggi occupato da quelli relativi all'agire e alle sue forme di razionalità. Fino a poco più di due secoli fa, all'incirca fino a poco prima di Kant, tutti questi problemi rientravano nell'ambito di competenza della cosiddetta *philosophia practica*, distinta dalla *philosophia theoretica* e dalla *philosophia mechanica*, secondo quanto insegnava una articolazione scolastica del sapere di origine aristotelica. Dopo Kant, e in tempi più recenti, con lo sviluppo delle scienze umane e sociali e con la crescita della loro autonomia, i problemi relativi all'agire sono stati trasferiti nell'orizzonte della considerazione epistemica propria di tali discipline. La convinzione oggi largamente diffusa è che in questo modo anche il sapere concernente l'agire umano abbia finalmente assunto un carattere scientifico, ossia constatativo e descrittivo, e che tale tipo di sapere sia attuato in modo assai più efficace e affidabile dalle scienze umane che non dalla filosofia. Questo perché le scienze umane, meglio della filosofia, sono in grado di descrivere le azioni dell'uomo così come avvengono e sono, e non come dovrebbero essere. Fonte: Treccani.

5. Vedi a questo proposito il mio dispositivo in tre tempi dell'esplicitazione, Perla, 2010, pp. 105-110.

disegno di curricola destinati agli insegnanti occorre, dunque, tener ben presente che il *formare all'azione del saper insegnare* chiede il ribaltamento teorico di paradigmi deduttivi a favore di paradigmi radicati nell'epistemologia della pratica e una decisa propensione per l'adozione di procedure di razionalità *pertinente* piuttosto che *rigorosa*. Le analisi formali e razionali delle competenze professionali non consentono, infatti, di far emergere le procedure abduttive che soggiacciono all'esercizio dell'agire e che emergono all'osservazione proprio in ragione della specificità dei contesti. "Non sono i contenuti, la cura dei soggetti, le finalità che fanno, distintamente, l'insegnamento: tutti questi aspetti, insieme, lo *presuppongono*. C'è qualcosa che li investe tutti e che consiste in un 'certo' lavoro *sopra* i contenuti, presso il soggetto in apprendimento, *rispetto a* delle finalità: è questo che fa l'insegnamento nei suoi tratti caratterizzanti" (Damiano, 2007c, p. 125). Questo "lavoro" (del quale la ricerca didattica ricerca le variabili e i tratti di costanza) ha un nome: l'agire didattico (Rossi-Rivoltella, 2012) e si esercita in un campo pedagogico definito dagli elementi citati. L'azione, la pratica[6], sono dunque gli oggetti principali da indagare per conoscere cosa sia

6. *Pratica*, *attività*, *azione* sono le unità di analisi assunte dai diversi approcci di studio. La pratica insegnativa è "la maniera di fare singolare di una persona, il suo modo reale di eseguire un'attività di insegnamento" (Altet, 2003, p. 115). Essa include "ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo" (Wenger, 1998, p. 59). Le pratiche insegnanti vengono studiate a partire dalle "variabili d'azione" che l'autore così definisce "le variabili didattiche sono legate ai saperi da insegnare, le variabili relative ai processi di gestione relazionale e di classe sono chiamate variabili di processo pedagogico e le variabili di organizzazione pedagogica si riferiscono al tempo, allo spazio, ai gruppi di studenti, all'uso del materiale". La didattica professionale, invece, non è interessata ad analizzare le pratiche di insegnamento ma le attività legate al processo di insegnamento-apprendimento. Per quanto riguarda l'azione, mi piace richiamare una delle definizioni più appropriate che ne siano state formulate – quella di J.M. Barbier – secondo la quale l'azione è un costrutto "singolare", frutto dell'insieme dei fenomeni che, agli occhi di un soggetto, costituiscono un'unità significativa e replicabile dei suoi atti. I correlati nozionali che oggettivano l'azione sono, secondo Barbier, gli *atti*, le *operazioni*, le *attività*, i *comportamenti,* le *condotte*. Un *atto* è la traccia di un'azione. Esso ha un inizio e una fine, dà luogo a un prodotto: è osservabile, empiricamente constatabile. Un'*operazione* è la "strutturazione" degli atti in una combinazione che produca un certo risultato. L'*attività* designa l'insieme delle operazioni messe in campo dal soggetto, a livello individuale o collettivo, entro un determinato ambito professionale. Essa esprime il potenziale di trasformazione del soggetto e dell' impegno che questi vi manifesta. Il *comportamento* è la manifestazione osservabile di un'attività intenzionata dal soggetto mentre la *condotta* riferisce esplicitamente l'attività del soggetto alle rappresentazioni che l'accompagnano e si suppone l'orientino in ragione del peso delle scelte e delle decisioni. Vedi J.M. Barbier, 2000 (traduzione a cura di chi scrive).

l'insegnamento ma sono anche gli oggetti da studiare per costruire *curricola* di formazione continua. I modelli esemplari che la pedagogia ha sempre canonicamente utilizzato come oggetti elettivi per la formazione del docente non bastano più: insegnare "l'idea" di cosa sia bene insegnare non equivale a insegnare l'"azione". Un'azione è un pensiero incarnato, ha un legame con le intenzioni di chi la compie, è inscritta in uno spazio-tempo peculiari e rende sempre conto, come già detto, della soggettività di chi la compie. Per questo occorre il cambio di paradigma. L'opportunità di tale svolta (ancor prima che dalla *Renaissance* della filosofia pratica) è stato illuminato molti anni fa in ambito educativo dallo stesso Stenhouse (1975) che ha portato l'attenzione della ricerca educativa su tre tratti (indagabili) dell'agire di un insegnante[7]:

a. la propensione/impegno a mettere in discussione sistematicamente la propria pratica didattica (che è già di per sé una spinta verso lo sviluppo professionale);
b. l' impegno e l' abilità nello studio della propria pratica;
c. la messa in discussione dell'applicabilità delle teorie nella pratica insegnante.

Il lavoro visionario di Stenhouse può essere considerato propedeutico a quegli studi ulteriori che hanno dimostrato l'efficacia di modelli di sviluppo professionale basati su attività di ricerca di regolarità (*routines*) nella pratica insegnante al fine di operare comparazioni e valutazioni di efficacia; o sulla presenza dello stesso insegnante nei protocolli empirici (Cochran-Smith e Lytle, 1993; Zeichner e Noffke, 2001). Laddove gli insegnanti vengono coinvolti nello studio-analisi delle proprie pratiche, la ricerca attesta lo sviluppo di crescenti consapevolezze professionali (Astor-Jack, McCallie e Balcerzak, 2007) e questo anche nell'ambito della formazione pedagogica universitaria (Perla, 2018). Alla luce di tali premesse, è oggi possibile inferire dal panorama della ricerca educativo-didattica internazionale tre consistenti indirizzi di lavoro sulle pratiche degli insegnanti a fini di ricerca-formazione. Tutti, al di là delle differenze metodologiche, articolano i loro approcci partendo dall'esperienza in situazione del docente, analizzandola per illuminarne il senso "per e con gli attori implicati" (Vinatier, 2009, p. 25) e utilizzando dispositivi post-attivi per ricostruire l'esperienza a partire dalle tracce lasciate. I tre indirizzi sono l'analisi delle pratiche insegnative; la didattica professionale; la triade perimetrata dagli studi di *Teacher Tought, Self-Study, Transformative Learning*.

7. Schiudendo la strada al disegno di modellistiche per la formazione insegnante basate sullo sviluppo di competenze agite.

1.1. L'analisi delle pratiche insegnative (nelle tre dimensioni della pratica, dell'agire pedagogico e dell'agire didattico)[8]

I lavori su l'"effetto-maestro" o su l'"effetto-scuola" sono inscrivibili entro quest'area di studi poiché mirano a rendere intelligibile il processo di insegnamento-apprendimento identificando le diverse variabili in interazione che lo sostanziano. Tali studi non hanno l'obiettivo di modificare immediatamente le pratiche (come nella ricerca-azione o nella ricerca-formazione), ma di offrire dei punti di vista descrittivi da trasporre nella formazione degli insegnanti (quelli che Altet definisce "la pedagogica", ovvero l'insieme degli strumenti concettuali per aiutare l'insegnante a leggere meglio le situazioni professionali: Altet, 2003, p. 31). Il sapere indagato da queste ricerche non potrebbe mai essere usato dall'insegnante come una "teoria da applicare". È un sapere connesso all'evento, utile ma non esaustivo per disegnare un modello di sviluppo professionale. Le pratiche vengono riguardate come unità di analisi del lavoro professionale e il nesso con la formazione è nella possibilità che il lavoro di analisi di pratica (Altet, 2000; Blanchard-Laville e Fablet, 1996, 1999; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer e Sonntag, 2002; Dejean, 1991; Laneve, 2005; Perla, 2005, 2010) diventi dispositivo di formazione per gli insegnanti (Le Bouëdec *et alii*, 2001; Perla, 2011b) e/o ispiratore di dispositivi analoghi da esso scaturiti o ad esso affini quali la co-analisi (Altet e Vinatier, 2008), la ricerca collaborativa (Vinatier, 2011; Lenoir, 2012; Desgagné, Badnarz, Couture, Poirier e Lebuis, 2001; Magnoler, 2012; Perla 2011b, 2014), la clinica della formazione (Massa, 1997), le scritture professionali (Cifali e André, 2007; Perla, 2012). Benché sia ancora prematuro parlare di maturi paradigmi formativi, i protocolli di analisi di pratica risultano straordinariamente efficaci nella formazione continua epperciò spendibili per i docenti come dispositivi di una ricerca didattica "evoluta" rispetto al paradigma della ricerca-azione[9] (Elliott, Giordan e Scurati, 1993; Scurati e Zanniello, 1993).

8. "Nel suo lavoro l'insegnante compie simultaneamente una funzione pedagogica di mediazione fra il sapere e l'allievo, di gestione della classe e una funzione didattica di gestione degli apprendimenti in un contesto singolare, vincolante, dinamico […]. I lavori sulle pratiche insegnative collegano gli approcci sulle azioni dell'insegnante in situazione, in interazione con gli apprendenti, situate nel tempo, e gli approcci didattici che analizzano i saperi e gli apprendimenti in gioco nella situazione studiata" (Altet, 2003, p. 30).

9. Il tipo di formazione ipotizzato dalla ricerca-azione "poggia sull'assunto che i processi di innovazione e di cambiamento possano nascere e svilupparsi se si creano le occasioni per riflettere sulla propria pratica didattica, cioè momenti in cui sia facilitata l'esplicitazione della teoria implicita che ogni insegnante si porta appresso e dunque attraverso una presa di coscienza del punto in cui si è nel proprio processo di formazione" (Elliott, Giordan e Scurati, 1993, p. 3).

1.2. La didattica professionale

Una seconda area di studi che prende in conto la pratica professionale dell'insegnante a fini di formazione e ricerca è quella della *didactique professionnelle*, indirizzo di studio inaugurato da Pastré (1999, 2011) che "utilizza la pratica di analisi del lavoro per costruire contenuti e metodi finalizzati allo sviluppo di competenze professionali" (Pastré, 1999, p. 405). Cinque domande e tre concetti strutturano questo campo di ricerca: 1. cosa impara un professionista nell'esercizio della sua professione? 2. come possiamo spiegare ciò che è "costruito" e "sviluppato" nel professionista in termini di competenza? 3. quale relazione si può stabilire tra l'esperienza professionale e la conoscenza pratica e teorica dell'insegnare? 4. quali sono le metodologie di analisi che consentono di comprendere l'organizzazione delle attività dei professionisti in situazione? 5. quali sono i dispositivi che consentono ai professionisti di "apprendere dalle situazioni"? I tre concetti strutturanti sono invece quelli di *schema*, di *situazione*, di *esperienza* (Vinatier, 2013). Il primo, messo a fuoco da Piaget e poi ripreso da Vergnaud (1994), suo allievo, nell'applicazione alla didattica della matematica e ancora più tardi da Pastré (1999) nella didattica professionale, si rifà alla nozione di invariante operatorio[10], di ordine essenzialmente logico. Sono tre, come è noto, i grandi principi che per Piaget traducono la logica del processo di concettualizzazione che il soggetto sviluppa nel suo confronto col reale: "l'azione è una conoscenza autonoma"; vi è un divario fra "l'efficacia di un'azione e la comprensione dell'azione stessa"; "la presa di coscienza è un vero e proprio lavoro di concettualizzazione" (Vinatier, 2013, pp. 19). A partire da tali assunti hanno preso corpo le altre due importantissime nozioni di "struttura concettuale" che identifica l'insieme dei concetti, scientifici e pragmatici indispensabili per *organizzare* l'azione (Pastré, 1999, p. 25; 2008, p. 12) da parte del professionista e di "classe di situazioni", nozione sviluppata per identificare eventi che "convocano" in coloro che si trovano ad affrontarli specifici schemi d'azione necessari per la positiva risoluzione adattiva. Le ricerche in didattica professionale hanno dato una spinta straordinaria alla ricerca sulle

10. "L'elaborazione degli invarianti è lo strumento decisivo della costruzione della rappresentazione: sono gli invarianti che assicurano alla rappresentazione la sua efficacia permettendole di compiere la sua doppia funzione di riflettere la realtà e di prestarsi a un calcolo relazionale. E sono ancora gli invarianti che conferiscono alla rappresentazione il suo carattere operatorio […]. La verifica della conoscenza è nell'azione, più precisamente nell'azione per trasformare il mondo esterno. I matematici hanno inventato una nozione che permette di chiarire i legami tra conoscenza e azione, la nozione di algoritmo. Accontentiamoci di una definizione ingenua: un algoritmo è una regola (o una congiunzione di regole) che permette, per ogni problema di una classe data in precedenza, di portare alla soluzione, se ne esiste una" (Vergnaud, 1994, pp. 226-227).

competenze poiché mirano ad analizzare la struttura concettuale di una situazione, identificando le sue "invarianti" indipendentemente dalle circostanze del loro verificarsi. Lo scopo è quello di identificare le condizioni di efficacia e di adattamento dell'azione (Vergnaud, 1996; Pastré 1999). Al di là delle differenti modalità di costruzione dei protocolli di ricerca, questi studi presentano analogie che li accomunano: la convinzione che l'attività insegnante sia analizzabile perché comporta una organizzazione interna che è fatta di invarianti e di adattamenti (concetti pragmatici, organizzatori dell'azione in situazione); ancor più dell'azione è la trama stessa delle interazioni docente-studente a interessare (verbale, gestuale, linguistica, motoria) poiché generativa e rivelativa della logica implicita dell'insegnare; l'aver arricchito la nozione piagetiana schema-situazione con quella di "invariante del soggetto" (Vinatier, 2013, p. 37) che pone queste ricerche in posizione di grande contiguità con gli studi sul *Teacher Tought* e con i *Self-Study* di matrice anglosassone. Negli sviluppi più recenti di tali studi vengono sempre più analizzate le situazioni lavorative caratterizzate dall'interazione tra uomo e macchina (Sibilio, 2013; Di Tore, 2013; 2016; Rossi, 2011).

1.3. Teacher Tought, Self-Study, Transformative Learning

Gli ultimi tre indirizzi di studio prendono in conto, ancor prima della pratica professionale, *the teacher's voice*, la soggettività dell'insegnante, il suo ragionamento, il suo pensiero[11]. Tali indirizzi hanno contribuito enormemente a mettere in discussione due assunti sui quali è stata costruita la teoria della formazione docente nel secolo scorso: che l'insegnamento scolastico riproduca, nei contenuti e nei formati, il sapere sapiente e che basti conoscere una certa materia per poterla insegnare. Quest'ultimo assunto, alla base della nota *querelle* fra didatti e disciplinaristi (Cesarani, 2010; Sclarandis, Spingola, 2013; Pellerey, 2010; D'Amore, Fandiño Pinilla, 2007; Martini, 2011, 2012; Perla, 2017; Brusa, Perla, Vinci, 2018), appare oggi pienamente superato dalle risposte che via via la ricerca didattica sta offrendo alle domande inerenti *il che cosa accada internamente a un sapere quando viene "insegnato" e quali siano*

11. Shulman e i suoi colleghi della *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* evidenziarono che in esso sono compresi tre fondamentali domini cognitivi: la *pianificazione dell'insegnamento* (e le decisioni pre-attive); *i processi interattivi di decisione*; l'universo dei sistemi di *credenze*. Su questi domini la ricerca didattica focalizzerà sempre più la sua attenzione e difatti di lì a poco nascerà l'ISATT (*International Study Association on Teachers' Thinking*) che riunisce tutti gli studiosi del settore facendo il punto dello stato delle ricerche con una conferenza internazionale biennale.

gli impatti della soggettività docente sugli stessi struttura e formati del sapere in questione. Le questioni aperte da tali interrogativi stanno portando lo sguardo dei ricercatori sull'esplicitazione dei costituenti la conoscenza professionale e ad approfondire il costrutto del PCK (*pedagogical content knowledge*[12]), anche nella sua versione tecnologica, il TCK (Harris, Mishra, e Koehler, 2009), con approcci empirici, analizzando le pratiche didattiche ed educative degli insegnanti. Come è noto, il costrutto PCK è stato coniato da L. Shulman a metà degli anni '80 (1986; 1987) e perfezionato dai suoi colleghi-allievi (Carlsen, 1987; Grossman, Wilson e Shulman, 1989; Gudmundsdottir, 1987a, 1987b; Gudmundsdottir e Shulman, 1987; Marks, 1990; Loughran *et alii*, 2007) per indicare il tipo di conoscenza posseduta dagli insegnanti esperti frutto della conoscenza della materia e della "pedagogia" appropriata per insegnarla (comprensiva della conoscenza degli studenti e di come rappresentare la conoscenza della materia in forme "potabili" agli studenti). Ulteriori studi hanno sempre più avvalorato l'esistenza del PCK dimostrando che gli insegnanti novizi ne hanno una padronanza superficiale (Carpenter, Fennema, Petersen e Carey, 1988; Gudmundsdottir e Shulman, 1987; Shulman, 1987): un insegnante alle prime armi tenderebbe a fare affidamento su conoscenze "estratte" da curricula aprioristici (quali quelli dei programmi ministeriali di insegnamento) o dai modelli interiorizzati di relazione didattica (riproducendoli, sostanzialmente) senza valutare i prerequisiti degli studenti, i loro livelli di abilità o le loro strategie di apprendimento (Carpenter *et al.*, 1988). Tali studi dimostrerebbero che la conoscenza del contenuto pedagogico è altamente specifica: molto più della conoscenza della materia e si svilupperebbe nel tempo come risultato dell'esperienza di insegnamento. Ciò che caratterizza l'unicità della competenza didattica, insomma, è che essa richiede agli insegnanti di "trasformare" la conoscenza della materia per lo scopo dell'insegnamento (Shulman, 1986). Tale trasformazione ha luogo solo a precise condizioni: quando l'insegnante riflette e interpreta criticamente i temi della propria materia; quando trova molteplici modi di rappresentare l'informazione come analogie, metafore, esempi, problemi, dimostrazioni e/o attività in classe; quando adatta il materiale ai livelli e alle

12. PCK è quello "speciale amalgama di contenuti e pedagogia che è unicamente sotto il dominio degli insegnanti, è la loro forma speciale di comprensione professionale" (Shulman, 1987). In questo primo articolo fornisce un modello identificativo del ragionamento di azione del docente identificando sei passaggi alla base della trasformazione del sapere scientifico in PCK: comprensione, trasformazione, preparazione dei materiali e delle forme di mediazione dei contenuti; valutazione; riflessione ricostruttiva post-attiva; nuova comprensione e avanzamento della conoscenza (Shulman, 1986, p. 236). In un altro articolo Shulman riferisce l'utilità di un'analisi di questo tipo di conoscenza professionale degli insegnanti suggerendo tre forme per la sua rappresentazione: *conoscenza proposizionale*, *conoscenza di casi*, *conoscenza strategica* (Shulman, 1986).

abilità di sviluppo degli studenti, al genere, alle conoscenze pregresse e ai pregiudizi; e infine quando adatta il materiale a quegli specifici individui o gruppi di studenti a cui verranno insegnate le informazioni.

Grazie alle risultanze di questi lavori oggi il sapere prodotto dall'insegnante – *il sapere del pratico* (Perla, 2010) – costituisce uno degli oggetti di analisi elettivi della ricerca didattica contemporanea. Un oggetto correlato al problema dell'esplorazione dell'essenza del "pensiero insegnante" (Day, Pope e Denicolo, 1990) e delle sue potenzialità epistemologiche ed euristiche d'azione. Lungo questa scia ha acquisito consistenza anche l'indirizzo dei *Self-Study*, nato nel 1992 entro l'AERA come specifico settore di studio e di formazione alla pratica dell'insegnamento *inside*, cioè dal suo interno, e definito da K.M. Zeichner, uno dei suoi fondatori, "l'unico sviluppo realmente significativo nel campo della ricerca educativa" (Zeichner, 1999). I tratti che contraddistinguono una ricerca *self-study* secondo Guilfoyle e La Boskey's sono un'attenzione mirata al sé insegnante (una ricerca *self-study* "inizia dal sé e ha il suo focus sul sé" (La Boskey, 2008); l'enfasi sulla natura collaborativa della ricerca (gli studiosi *self-study* preferiscono però usare il termine *interattiva*); l'utilizzo di molteplici dispositivi, per la maggior parte qualitativi, di raccolta e rappresentazione dei dati[13]; la validazione della ricerca attraverso le evidenze di pratiche magistrali: l'avanzamento nella conoscenza attraverso la condivisione di casi unici (*exemplars*) di buona pratica insegnante; l'uso del racconto orale e scritto della pratica insegnante; la ricorsività fra ricerca e formazione (un *self-study* non nasce come ricerca ma come studio-formazione della pratica che diventa ricerca, il che giustifica in senso forte il rapporto delle scuole con l'università) (Bass *et alii*, 2002; Pinnegar *et alii*, 2009). Anche quest'area di studi, assai eterogenea nei contributi (basti sfogliare i due tomi del Loughran, 2007 e le numerose collane che ne sono discese per farsene un'idea precisa) rende contiguo il rapporto fra ricerca e formazione. Così come contiguo è il rapporto fra ricerca e formazione negli studi sull'apprendimento trasformativo di Mezirow. Tale apprendimento avviene grazie alla trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi coi quali l'adulto legge la realtà. Ovviamente è solo l'accompagnamento del professionista – attraverso l'uso di dispositivi riflessivi, soprattutto, che aiutino a valutare assunzioni e presupposizioni di partenza – a produrre la trasformazione di credenze, convinzioni, punti di vista poco funzionali alle esperienze che l'insegnante vive quotidianamente. Quan-

13. La scelta del dispositivo, come è noto, è sempre funzionale agli scopi della ricerca. Pur non disdegnando l'uso di dispositivi di tipo quantitativo, per l'ambito di studio cui ci riferiamo (di tipo squisitamente interpretativo), la preferenza va accordata alla ibridazione delle procedure e "al metodo della qualità" (Demetrio, 1992, p. XXIV).

do la trasformazione avviene “in profondità”, vengono modificate quelle che Mezirow chiama le prospettive di significato: da lì prende il via un processo di consapevolizzazione tale da rendere possibile la riorganizzazione profonda dei significati attraverso i quali si interpreta la realtà (Mezirow, 2003; Frabbri e Romano, 2018). Concludendo: due sono le indicazioni emergenti da tali studi e delle quali può certamente avvantaggiarsi la ricerca sullo sviluppo professionale dell’insegnante.

La prima. La definitiva messa in discussione della convinzione che il sapere “professionale” sia una materia già esistente (già *s-piegata*, nel senso forte dell’etimo) e che ciò che rimane da fare è distribuirla alla committenza. Il sapere professionale all’altezza di disegni realmente innovativi di formazione è, invece, sempre il frutto di un lavoro su pratiche situate ed esito del coinvolgimento delle professionalità che si vuole formare. Non c’è innovazione didattica laddove c’è appello a risultati di ricerche già concluse (peggio se assunti come unica base di legittimazione!). Questo perché ogni ricerca educativa va anche “storicizzata” ed è figlia del suo tempo: la ricerca educativo-didattica è perlopiù basata su paradigmi collaborativi e su una situazionalità imprescindibile. Non è un caso che tutti i modelli di formazione insegnante diversamente strutturati (nei tratti del management, dell’*evidence-based*, del controllo, dell’eterodirezione, dell’uso di scale già strutturate in altri contesti e per altri destinatari e in altri tempi storici) manifestino oggi segni di criticità crescente. Si tratta di modelli che difficilmente riescono a indurre trasformazione poiché non assumono i saperi-in-azione degli insegnanti coinvolti, il loro pensiero incarnato. E l’insegnante viene collocato in posizione meramente ricettiva o esecutiva di ipotesi decise altrove.

La seconda indicazione discende immediatamente dalla prima. Un progetto di formazione insegnante autenticamente trasformativo dovrebbe farsi *ricerca* per chi ne è protagonista, così come ogni vera ricerca didattica in tale ambito dovrebbe farsi *progetto di formazione*. La presa in carico della biunivocità di tale rapporto contribuirebbe a dare nuova centralità alla figura dell’insegnante e restituirebbe alla prassi didassica lo status di forma autonoma di razionalità da indagare secondo procedure *bottom-up* che possono giungere a modificare le stesse funzioni della ricerca didattica. La pratica verrebbe così rivalutata come il luogo ove si produce una conoscenza didattica connotata alla radice dalle situazioni di cui si alimenta. La ricerca didattica italiana ha, negli ultimi vent’anni, rapidamente colmato il gap empiriologico rispetto alla più matura ricerca francofona e anglosassone (attestata da assai più tempo su visioni analitiche dell’insegnamento) su questi temi e oggi è facile rintracciare, nell’ampio panorama italiano variegate ibridazioni, sconfinamenti, connessioni evidenti fra le varie linee citate. Al di là delle plurime declinazioni metodologiche, resta quasi

un monito il richiamo di Altet a chi accosti il mondo dell'azione insegnativa e della sua formazione: "la presa di coscienza di ciò che un insegnante fa realmente, delle sue rappresentazioni, è il punto di partenza per la sua implicazione nel processo di cambiamento della pratica insegnativa" (Altet, 2003, p. 39)[14].

2. La proposta DidaSco

Sullo sfondo di tali premesse teorico-metodologiche, nell'ambito del gruppo di ricerca DidaSco[15] (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari, è stata data forma a un'*idea* di sviluppo professionale destinata agli insegnanti in servizio di ogni ordine e grado: il DidaSCo Project. Si tratta di una proposta nata anche a seguito delle sollecitazioni ministeriali rivenienti dal Piano Nazionale di Formazione del docente (PNF, Legge n. 107/2015) che ha reso lo sviluppo professionale un'azione "obbligatoria, permanente e strutturale" (art.1, comma 124) per gli insegnanti di ogni ordine e grado: non solo, dunque, un aggiornamento culturale (articolo 282, D.Lgs. n. 297/1994) ma una vera e propria "leva strategica" per l'insegnante stesso, l'ambiente scolastico e l'intero sistema nazionale. Orientato in tale direzione,

14. In *Didattica dell'implicito* (2010) un dispositivo che agevola la messa-a-distanza è l'esplicitazione (Perla, 2010, pp. 89-133). Tre i suoi momenti: la presa di coscienza della pratica di insegnamento; la "presa di parola" dell'insegnante; il "ritorno" alla pratica di insegnamento. Non è un caso che l'esplicitazione venga considerata, nei programmi francofoni e nei *self-study* per la formazione dei futuri insegnanti di marca anglosassone, una strategia-chiave della formazione dei futuri insegnanti: essa aiuta i soggetti in formazione a prendere coscienza delle rappresentazioni e delle teorie personali con le quali approdano al mondo delle pratiche, ad analizzare gli episodi vissuti, a confrontarsi coi colleghi. E, nella relazione col mentore, è alla base del dialogo ricostruttivo di quella "grammatica implicita" che governa il mestiere dell'insegnare: i lavori di N. Faingold (2005) in tal senso sono ormai un classico. Infine, abbinata alla scrittura, come negli studi di M. Cifali (2007, 2008) di cui abbiamo raccolto un contributo proprio in questo volume; F. Imbert (2004) e F. Cros (2006), essa diventa via per intelligibilità della pratica dell'insegnare e di rivelazione-conquista all'insegnante del suo sé magistrale. Naturalmente l'esplicitazione deve avvalersi di tutto il repertorio di strumenti della ricerca necessari all'acquisizione del dato; videoriprese (Perla e Schiavone, 2014a; Perla *et alii*, 2014b), interviste esplicitative (Vermersch, 1994); scritture professionali (Perla, 2012).

15. DidaSco (Didattiche Scolastiche) è un gruppo di ricerca nato per iniziativa di chi scrive nel giugno del 2010 presso l'allora Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro con l'obiettivo di elaborare proposte di ricerca-formazione in risposta ai bisogni emergenti dal territorio pugliese (e non solo). L'organigramma di DidaSco è a impianto misto: il gruppo è, infatti, costituito da docenti universitari di varie discipline – dunque non solo pedagogiche – delle Università di Bari, Foggia, UniSalento e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

il Piano Nazionale Formazione ha permesso di strutturare le coordinate di una *governance della formazione* che ha "allineato" per la prima volta in Italia, in un sistema multilivello, diversi attori e bisogni: il Ministero dell'Istruzione, ovviamente, che redige il piano nazionale triennale e stabilisce gli standard di qualità della formazione degli insegnanti[16] (Perla, 2019); gli Uffici Scolastici Regionali, che analizzano il bisogno formativo e gestiscono le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti[17]; le Scuole stesse, che rilevano le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti in base alla loro pianificazione triennale (PTOF) e al piano di miglioramento annuale (PdM); le istituzioni formative (quali le Università), che offrono programmi di sviluppo professionale in conformità con gli standard di qualità nazionali e in conformità alle priorità strategiche stabilite dal PNF (DM 796/2016) per il CPD degli insegnanti in termini di competenze: a) competenze sistemiche (miglioramento dell'insegnamento, valutazione delle competenze, pianificazione e valutazione, innovazione metodologica); b) competenze del XXI secolo (lingue straniere, insegnamento digitale e ambiente di e-learning); c) competenze di inclusione (cittadino globale, inclusione e disabilità, misure preventive di svantaggio). Il Didasco Project ha previsto l'allestimento di un catalogo con oltre 150 corsi di formazione in risposta alle priorità indicate dal PNF e non solo[18]. Ciascun corso è stato articolato in Unità con formati di didattica differenziata (formazione virtuale / presenza, progettazione/applicazione di un dispositivo sperimentale / ricerca attiva, *networking*, studio individuale e di gruppo, documentazione finalizzata al controllo dell'efficacia scolastica, *project-work*). L'intero catalogo è stato poi inserito nella piattaforma S.O.F.I.A del Miur laddove è possibile per qualsiasi insegnante d'Italia accedervi e iscri-

16. Sulla definizione degli standard l'Italia sconta un incredibile ritardo e, benché sia stato pubblicato lo scorso anno dalla Direzione Generale per il personale scolastico il documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio" nel quale il tema viene affrontato anche in termini di proposta orientante, a tutt'oggi, purtroppo, in Italia non esistono standard professionali di alcun tipo, né per gli insegnanti, né per i dirigenti.

17. A questo proposito, nell'indagine "Orizzonti della valutazione" avviata nell'anno accademico 2015-2016 dal Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università degli Studi di Bari e dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, sono stati analizzati 679 Rapporti di Autovalutazione e 364 Piani di Miglioramento pubblicati dalle scuole pugliesi al fine di mettere a fuoco le priorità formative cui rispondere con successive attenzioni progettuali. Il modello Didasco è nato anche in seguito a questa fase che ha permesso di evidenziare un forte bisogno di accompagnamento formativo delle Scuole su alcuni temi specifici sui quali sono stati ipotizzati i corsi contenuti nel Catalogo.

18. Il PNF non ha previsto fra le priorità quelle legate alla formazione alle didattiche disciplinari. Il catalogo DidaSco invece prevede anche questa tipologia di corsi strutturati secondo una dialettica fra saperi educativi e saperi disciplinari esito delle interlocuzioni avvenute in seno al gruppo di ricerca che vede dialogare sin dal 2010 didatti generali e docenti di discipline umanistiche e scientifiche.

versi. La struttura di ogni singolo corso compendia dunque conoscenze teoriche, la ricerca-formazione (per la sperimentazione del prototipo), la documentazione/valutazione del percorso. Ma si basa principalmente su un quadro organizzativo inedito, ispirato da un approccio collaborativo che presuppone l'importanza di una partnership tra ricercatori e insegnanti (Biémar, Dejan e Donnay, 2008; Desgagné, 1997; Desgagné, Badnarz, Couture, Poirier e Lebuis, 2001; Perla, 2015). Esso fa leva su un paradigma organizzativo di apprendimento continuo che considera le comunità professionali scolastiche l'ambiente più favorevole per l'apprendimento professionale degli insegnanti e prende come riferimento il processo a spirale del modello di Hammond (2010) in cui i pari svolgono funzione supportiva avvalendosi di forme di tutorato esterne (supervisori, esperti di scuola e insegnamento) e la collaborazione tra loro (Rose e Reynolds, 2007; McNeill, Butt e Armstrong, 2016). Le azioni sono collegate in un ciclo a spirale (Darling-Hamond *et al.*, 2009) (*Fig. 1*), che sviluppa progressivamente la riflessione del docente in expertise. La competenza in uscita del corso viene poi valutata e certificata dall'Università.

Il modello DidaSco mette in discussione le prospettive dei vecchi programmi di CPD informati da approcci di sviluppo professionale "one-shot" per adottare invece una prospettiva di "apprendimento professionale attraverso il cambiamento", ispirata all'apprendimento degli adulti, alle teorie cognitive situate, al paradigma dell'insegnante riflessivo che assume la responsabilità di impara-

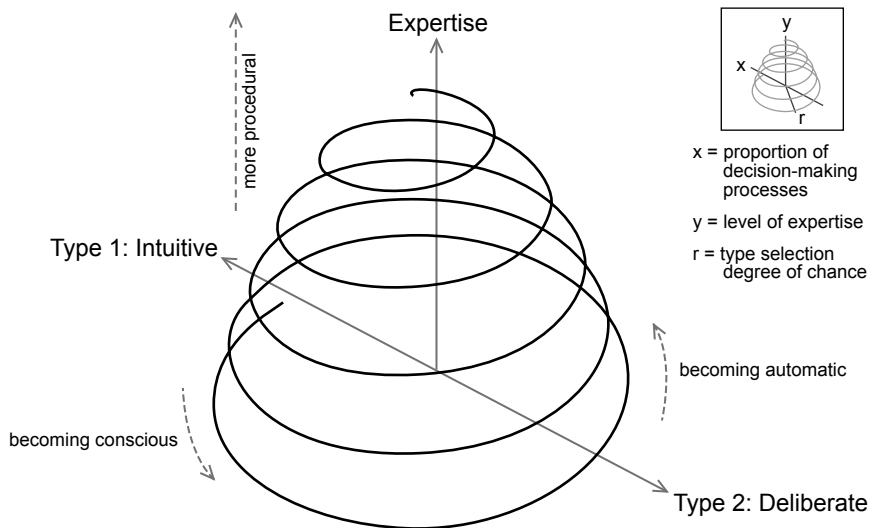



Fig. 1 – Ciclo a spirale della riflessione (Hammond, 2010).

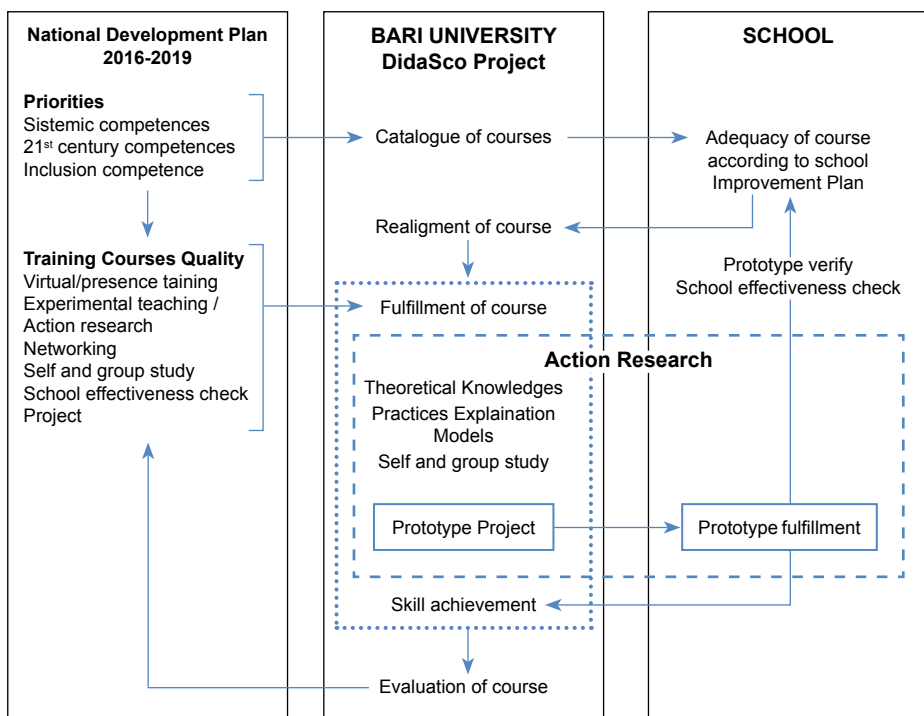



Fig. 2 – Il modello "DidaSco".

re a migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali (Perla, 2019). Il modello mira a recuperare il "sapere dell'insegnante" che è un genere di sapere non lineare, né formalizzabile totalmente col linguaggio della logica dimostrativa: si tratta di "un sapere che elude le regole della distinzione e della riduzione perché è un sapere dell'azione, basato sulle strategie della complessità, della connessione multipla e della contestualizzazione ecologica" (Laneve, 2003, p. 168). Trattare tale sapere richiede anzitutto che esso venga recuperato alla comprensione e ciò avviene attraverso la stessa attività formativa, che non è l'esito della mera applicazione della teoria, ma quella consentita dalla decisione, ovvero dall'iniziativa presa per uscire dalla indeterminatezza della situazione didattica (la cosiddetta *reflection-in-action* di cui scrive Schön, 1983, 1987). Ogni Scuola valuta l'adeguatezza di uno o più corsi in base al piano di miglioramento della scuola e ogni corso è diviso in due unità di 25 ore: 8 ore di lezioni, 8 ore di networking / lavoro di squadra, 9 ore di ricerca/documentazione e 25 ore di studio individuale.

Qui di seguito un esempio dei corsi offerti e le modalità di accesso.

Servizi per le didattiche scolastiche
e lo sviluppo professionale
degli insegnanti

Catalogo dei corsi di formazione
Elaborato in risposta alle Priorità del Piano nazionale
per la formazione dei docenti 2016-2019 MIUR
Resp. scientifico: Loredana Perla
Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Fig. 3 – Il catalogo dei corsi DidaSco di Uniba.

Fig. 4 – La "porta" di accesso nel sito Uniba.

3. Conclusioni

Per chiudere: cercherò ora di esprimere qualche breve considerazione sui processi in corso, anche alla luce dei primi impatti di efficacia registrati in riferimento al DidaSco Project.

Indubbiamente l'interesse del corpo docente della Puglia nei confronti della proposta è stato notevole, oggettivabile anche semplicemente conteggiando le richieste giunte agli indirizzi dedicati. E questo benché l'iniziativa sia entrata involontariamente in competizione con quella posta in essere dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia che ha organizzato l'erogazione della formazione

in servizio avvalendosi di poli formativi, emanando bandi chiusi alla partecipazione delle Università e dell'Associazionismo e aperti, invece, alla contrattualizzazione a "singoli formatori". Peraltro l'organizzazione ministeriale ha prodotto l'effetto di saturare presto l'interesse dei docenti che hanno frequentato i corsi dei poli formativi per puro interesse funzionale: quello di assolvere a un obbligo. I corsi DidaSco, che presentano invece una struttura di lavoro d'équipe, hanno intercettato l'interesse di un pubblico diverso: quello di scuole che hanno scelto una formazione attiva e alternativa a quella fruibile attraverso i poli formativi oppure quello del singolo docente più consapevolmente orientato verso una formazione specifica, non prevista nei programmi dei poli formativi. Peraltro la qualità della formazione messa in atto nel circuito dei poli si è dimostrata, alla prova dei fatti e a lungo termine (per voce degli stessi partecipanti) di modesta qualità e sostanzialmente trasmissiva.

È intenzione del nostro gruppo studiare al termine del triennio di sperimentazione le percezioni dell'utenza e l'efficacia della ricettività dell'impianto di DidaSco (con le relative connessioni tra teoria e contenuti pratici dei corsi). L'analisi dei "prototipi" consentirebbe, infatti, l'esplicitazione della conoscenza dell'insegnamento (Shulman, 1986, 1987; Damiano, 2007a; Perla, 2010). In verità tale studio è già in fase di realizzazione con l'analisi dei prototipi di alcuni corsi (a questo riguardo cfr. Vinci, *infra*). Ritengo infatti il "prototipo" l'oggetto didattico distintivo più originale di ogni corso del Progetto DidaSco, sia dal punto di vista strettamente formativo, sia dal punto di vista dell'analisi di una pratica di formazione. Il prototipo può consistere in un *project-work*, in un programma di intervento, in un modulo di valutazione che ogni docente in formazione – da solo o in gruppo – deve progettare durante il corso e attuare nel contesto scolastico reale. L'efficacia del prototipo è poi un indicatore di efficacia della stessa formazione e costituisce un *feed* utile per il miglioramento del corso. "Prototipo", insomma, può essere considerato, allo stesso tempo, il risultato dell'apprendimento teorico e metodologico da parte dell'insegnante in formazione e una prova "in corso" delle abilità di quest'ultimo. Ad un ulteriore livello di sistema, attraverso l'analisi del "prototipo" è possibile:

a. mettere alla prova in situazione le competenze dell'insegnante in formazione, in quanto il dispositivo consente di "testarle" nella pratica diretta;
b. verificare l'efficacia del 'prototipo' stesso, poiché la scuola potrebbe, alla luce del successo dello stesso, decidere di adottarlo come "azione di miglioramento". In altre parole, il "prototipo" può essere considerato il *trait-d'union* tra Università e Scuola, fra ricerca e formazione, tra conoscenza teorica e metodologica e comprensione effettivamente messa alla prova dei fatti della pratica.

Lo sviluppo professionale continuo (CPD) è stato definito dalla Commissione europea una delle strategie vincenti per migliorare le prestazioni dei sistemi di istruzione e formazione in tutti i Paesi (Eurydice, 2015). In questa direzione DidaSco Project intende cominciare ad offrire una possibile risposta alle attese dei pratici ma anche alle tante domande – teoriche – poste dall'accostamento di un tema tanto complesso.

Bibliografia

Altet, M. (2000), «L'analyse de pratiques. Une demarche de formation professionnalisante?», in *Recherche & Formation, 35, pp. 25-41.*

Altet, M. (2003), *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, trad. it., La Scuola, Brescia.

Altet, M. (2006), *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi di azione, adattamenti ed analisi, in Paquay, L., Charlier, E. e* Perrenoud, P.H. (1996) (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles (*Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?,* trad. it. Armando, Roma 2006).

Altet, M. e Bourdoncle, R. (2000), «Formes et dispositifs de la professionnalisation», in *Recherche & Formation*, 35, 2000.

Altet, M. e Vinatier, I. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Astor-Jack, T., McCallie, E. e Balcerzak, P. (2007), «Academic and Informal Science Education Practitioner Views about Professional Development in Science Education», in *Science Education*, 91, 4, pp. 604-628.

Attard Tonna, M. e Madalińska-Michalak, J. (2018), *Teacher Education: Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations*, FRSE, Warsaw.

Aubusson, P. e Schuck, S. (2008), *Teacher Learning and Development. The Mirror Maze*, Springer, United Kingdom.

Barbier, J.M. (2000), *La singularité des actions: quelques outils d'analyse*, in Mallet, J., Barbier, J.P. e Parmentier, J.C., *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, Paris, pp. 13-51.

Bass, L., Anderson-Patton, V. e Allender, J. (2002), *Self-study as a way of teaching and learning: A research collaborative re-analysis of self-study teaching portfolios*, in Loughran, J. e Russell, T. (a cura di), *Improving teacher education practices through self-study*, Falmer Press, London, pp. 56-70.

Berry, A. (2008), *Tensions in Teaching about Teaching. Understanding Practice as a Teacher Educator*, Springer, Dordrecht.

Biémar, S., Dejan, K. e Donnay, J., «Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens», in *Recherche et formation*, 58, 2008, pp. 71-84.

Blanchard-Laville, C. e Fablet, D. (1996) (a cura di), *L'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
Blanchard-Laville, C. e Fablet, D. (1999), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
Bourdoncle, R. (1994), «La professionnalisation des enseignants. Problématique d'un séminaire européen», in *European Journal of Teacher Education*, XVII (1-2), pp. 13-23.
Bourdoncle, R. e Montane, M. (1994) (a cura di), *The professionalization of teachers in Europe and North America*, Pergamon, London.
Brown J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989), «Situated Cognition and the Culture of Learning», in *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-42.
Bru, M. (2002), «Pratiques enseignantes: des recherché à conforter et à développer», in *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
Brusa, A., Perla, L. e Vinci V. (2018), «Teaching the historical landscape. Delineating epistemological background», in *Italian Journal of Educational Research*, XI, 20, 6/2018, pp. 125-150.
Calderhead, J. e Shorrock, S.B. (1997), *Understanding Teacher Education*, Falmer Press, London.
Campbell, E. (2003), *The Ethical Teacher*, Open University Press, Maidenhead (Philadelphia).
Carlsen, W.S. (1987), *Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 293 181).
Carpenter, P.T., Fennema, E., Peterson, L.P. e Carey, D.A. (1988), «Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic», in *Journal for Rssearch in Mathematics Education*, 19, 5, pp. 385-401.
Cesarani, R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline, Bruno Mondadori, Milano.*
Cifali, M.A. (2007), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris.
Clark, C.M. e Peterson, P.L. (1986), *Teachers' Thought Process*, in Wittrock, M.C. (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Mac Millan Publishing Company, New York.
Cochran, K.F., DeRuiter, J. A. e King, R.A. (1993), «Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation», in *Journal of Teacher Education*, 44, pp. 263-272.
Cochran-Smith, M. e Lytle, S.L. (1993), *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*, Teachers College Press, New York.
Cochram-Smith, M. e Lytle, S.L. (1999), «Relationships of knowledge an practice: teacher learning in communities», in *Review of Research in Education*, 24, 1, Thousand Oaks (CA), pp. 249-305.
Cochram-Smith, M. e Lytle, S.L. (2001), *Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice*, in Lieberman, A. e Miller, L. (a cura di), *Teachers Caught in the Action*, Teachers College Press, New York, pp. 45-58.

Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio (2007), *Migliorare la quelità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles.

Creswell, J.W. e Plano Clark, V.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research,* BMJ Publishing Group, Thousand Oaks (CA).

Damiano, E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.

Damiano, E. (2007a), *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.

Damiano, E. (2007b), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella Editrice, Assisi.

Damiano, E. (2007c), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.

D'Amore, B. e Fandiño Pinilla, M.I. (2007), *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Gardolo (TN).

Darling-Hammond, L. e McLaughlin, M.W. (1995), «Policies that support professional development in an era of reform», in *Phi Delta Kappan*, 76, 8, pp. 597-604.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson N. e Orphanos, S. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, Stanford, NSDC.

Day, C., Denicolo, P. e Pope, M. (1990), *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, 4th ISATT Conference, The Falmer Press, Routledge.

Déirdre, M.S. (2013), «A Dialogic Construction of Ethical Standards for the Teaching Profession», in *Issues in Teacher Education*, 22, 1, 2013, pp. 49-62.

Dejean, J. (1991), *Analyse des pratiques d'education et de formation*, L'Harmattan, Paris.

Demetrio, D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione, La Nuova Italia, Scandicci.*

Desgagné, S. (1997), «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», in *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2) 1997, pp. 371-393.

Desgagné, S., Badnarz, N., Coutire, C., Poirier, L. e Lebuis, P. (2000), «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», in *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), pp. 33-64.

Desgagné, S., Badnarz, N., Couture, C., Poirier, L. e Lebuis P. (2001), «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», in *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 2001, pp. 33-64.

Di Tore, S. (2013), *Corporeità tecnologiche*, Pensa Multimedia, Bergamo-Lecce.

Di Tore, S. (2016), *La tecnologia della parola. Didattica inclusiva e lettura*, FrancoAngeli, Milano.

Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. e Shank, K. (2000), «Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs», in *Teacher Education and Special Education*, 23(2), pp. 109-124.

EC (2013), *Supporting Teacher Competence Development. For Better Learning Outcomes*, European Commission, Bruxelles.

Eisner, E.W. (2002), «From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching», in *Teacher and Teaching Education*, 18(4), pp. 375-385.

Elbaz, F. (1993), *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Croom Helm, London.

Elliott, J., Giordan, A. e Scurati, C. (1993), *La ricerca azione. Metodiche, strumenti, casi, Bollati-Boringhieri, Milano.*

Eurydice Report (2015), *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*, European Commission, Bruxelles.

Eurydice Report (2018), *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*, European Commission, Bruxelles.

Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

Fabbri, L., Striano, M. e Melacarne, C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.

Fabbri, L. e Romano, A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.

Gallino, L. (2006), *Dizionario di sociologia*, Utet Libreria, Torino.

Glatthorn, A. (1995), *Teacher development*, in Anderson, L. (a cura di), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (II Edition), Pergamon Press, London.

Glatthorn, A. e Fox, L.E. (1996), *Quality teaching through professional development*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA).

Gonnin-Bolo, A. (2009) (a cura di), «L'accompagnement dans la formation», numero monografico di *Recherche et Formation, INRP*, n. 62, p. 174.

Grimmett, P.P. e Neufeld, J. (a cura di), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*, Teachers College Press, New York.

Grossman, P.L., Wilson, S.M. e Shulman, L. (1989), «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», in Reynolds, M.C. (a cura di), *Knowledge base for the beginning teacher*, Pergamon Press, Oxford, pp. 23-36.

Gudmundsdottir, S. (1987a), *Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 290 700).

Gudmundsdottir, S. (1987b), *Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 290 701).

Gudmundsdottir, S. e Shulman, L. (1987), «Pedagogical content knowledge in social studies», in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, pp. 59-70.

Guibert, P. e Troger, V. (2012), *Peut-on encore former des enseignants?*, Armand Colin, Paris.

Guskey, T.R. e Huberman, M. (a cura di), *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.

Hammond, K.R. (2007), *Beyond Rationality*, Oxford University Press, Oxford.
Hammond, K.R. (2010), «Intuition, no! … Quasirationality, yes!», in *Psychological Inquiry*, 21, pp. 327-337.
Hargreaves, A. e Fullan, M. (1992) (a cura di), *Understanding teacher development*, Teachers' College, New York.
Harris, J., Mishra, P. e Koehler, M. (2009), «Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types», in *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 4, pp. 393-416.
Hoyle, E. (1983), *The professionalization of teachers: a paradox*, in Gordon, P. (1983), *Is teaching a profession?*, University Institute of Education, London.
Hoyle, E. (1995), *Teachers as professionals*, in Anderson, L. (a cura di), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (seconda edizione), Pergamon Press, London.
LaBoskey, V. (2007), *The Methodology of Self-study and Its Theoretical Underpinnings*, in Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K. e Russel, T. (2007) (a cura di), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, parte 1 e 2, Springer, Dordrecht, pp. 818-869.
Laneve, C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
Laneve, C. (2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia.
Lave, J. e Wenger, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
Le Bouëdec, G., du Crest, A., Pasquier, L. e Stahl, R. (2001), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris.
Lenoir, Y. (2012), «La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation», in *Travaille et apprentissage, 9, pp. 13-39.*
Loughran, J. (2010), *What expert teachers do*, Allen & Unwin, Crows Nest NSW 2065.
Loughran, J.J., Hamilton, M.L., Laboskey, V.K. e Russell T. (2007) (a cura di), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, parte 1 e 2, Springer, Dordrecht.
McNeill, J., Butt, G. e Armstring, A. (2016), «Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers», in *Education 3-13*, 44(4), pp. 426-441.
Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
Magnoler, P. (2017), *Il tutor. Funzione, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano.
Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. e Sonntag, M. (2002), «Les pratiques comme objet d'analyse. Note de Synthése», in *Revue Francaise de Pédagogie*, 138, marzo 2002, pp. 135-170.
Marks, R. (1990), «Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception», in *Journal of teacher education*, 41, pp. 3-11.
Martini, B. (2011), *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Martini, B. (2012), *La didattica delle discipline*, in Baldacci, M. (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, pp. 37-54.
Massa, R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
Mason O'Connor, K., Lynch, K. e Owen D. (2011), «Student community engagement and the development of graduate attributes», in *Education + Training*, 53, 2/3, pp. 100-115.
Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
Newmann, F.M.K., Bruce, M. e Youngs, P. (2000), «Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools», in *American Journal of Education*, 108, 4, pp. 259-99.
OCSE-OECD (2013), *The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*, OECD Publishing.
Orland-Barak, L. e Maskit, D. (2017), *Methodologies of Mediation in Professional Learning*, Springer International Publishing.
Paquay, L. *et alii* (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, con Prefazione di R. Rigo, Armando, Roma.
Pastré, P. (1999), *L'ingénierie didactique professionnelles*, in Carré, P. e Caspar, P. (a cura di), *Traité des science set des techniques de la formation*, Dunod, Paris, pp. 403-417.
Pastré, P. (2008), «La didactique professionnelle: origines, fondements, perspectives», in *Travail et Apprentissages*, 1, pp. 9-21.
Pastré, P. (2011), *La didactique professionnelle: approche antropologique du développement chez les adultes*, PUF, Paris.
Pellerey, M. (2010), *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
Perla, L. (2002), *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia.
Perla, L. (2005), *L'intervista per dire della pratica*, in Laneve, C., *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia, pp. 80-100.
Perla, L. (2008), *L'intenso sentire*, in Laneve, C. (a cura di), *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopia*, Carocci, Roma, pp. 45-73.
Perla, L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola Editrice, Brescia.
Perla, L. (2011a), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
Perla, L. (2011b), *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought"*, in Elia, G. (a cura di), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-180.
Perla, L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione, Progedit, Bari.*

Perla, L. (2015), «Learning and teaching in Research&Training contexts. An achievable mediation», in *Pedagogia oggi, 2/2015, pp. 152-169.*
Perla, L. (2017), *Valutare le competenze linguistico-letterarie. Prodromi didattici*, in Nicodinovska, R. (a cura di), *Assessment in foreign language & Literature Teaching*, Skopje, pp. 47-65.
Perla, L. (2018), *Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione, in Michelini, M. (a cura di), Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)*, Forum, Udine, pp. 79-88.
Perla, L. (2019) (a cura di), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*, La Morcelliana, Brescia.
Perla, L. e Schiavone, N. (2014a), *Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants?*, in Frisch, M. (a cura di), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*, L'Harmattan, Parigi, pp. 23-42.
Perla, L., Schiavone, N. e Amati, I. (2014b), *Videoresearch and teacher education: giving practice a voice*, in Baldassarre, M., Limone, P. e Baldassarre, M. (a cura di), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning*, SIREM 2013 Conference Proceedings, November 14th-15th, Bari (Italy) (2nd ed.), Progedit, Bari, pp. 93-98.
Perla, L. e Tempesta, M. (2016), *Teacher Education in Puglia: Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Bergamo-Lecce.
Perla, L., Agrati, L. e Vinci V. (2017), *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, in Mena, J., Garcia-Valcarcel, A., Garcia-Penalvo, F.J. e Del Pozo, M.M. (2017) (a cura di), *Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts*, Ediciones Universidad de Salamanca, julio, pp. 921-930.
Pinnegar, S. e Hamilton, M.L. (2009), *Self-Study of Practice as a Genre of Qualitative Research. Theory, Methodology and Practice*, Springer, New York.
Renaissance Group (1989), *Teachers for the new world: A statement of principles*, The Renaissance Group, Cedar Falls.
Riva, M.G. (2008), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Ets, Firenze.
Rivoltella, P.C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola Editrice, Brescia.
Rogoff, B. e Lave, J. (1984) (a cura di), *Everyday cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge.
Rose, J. e Reynolds, R. (2007), *Teachers' continuing professional development: a new approach*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007.
Rossi, B. (2004), *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano.
Rossi, B. (2005) (a cura di), *Sviluppo professionale e processi di apprendimento. Nuovi scenari lavorativi, Carocci, Roma.*

Rossi, B. (2008), *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*, Laterza, Roma-Bari.
Rossi, B. (2018), *Il potere dell'educazione*, Studium, Roma.
Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente, FrancoAngeli, Milano.*
Sclarandis, C. e Spingola, C. (2013), *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in Tonelli, N. (2013), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, pp. 23-43.
Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, *Dedalo*, Bari 1999).
Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).
Scurati, C. e Zanniello, G. (1993), *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
Sergiovanni, T. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, trad. it. Las, Roma.
Shulman, L.S. (1986), «Those who understand: Knowledge growth in teaching», in *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.
Shulman, L.S. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», in *Harvard Educational Review,* 57, pp. 1-22.
Shulman, L.S. (2004), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, The Carnegie Foundation for tha Advancement of Teaching, San Francisco.
Sibilio, M. (2013), *La didattica semplessa,* Liguori editore, Napoli.
Smedley, L. (2001), «Impediment to partnership: A literature review of school university links», in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 2, pp. 189-204.
Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Develpment*, Heinemann Educational Books, London.
Talis (2013), *Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.
Tamir, P. (1988), «Subject matter and related pedagogical content knowledge in teacher education», in *Teaching and Teacher Education*, 4(2), pp. 99-110.
Unesco (2003), *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature.*
Valica, M. e Rohn, T. (2013), «Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers», in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2013, pp. 865-872.
Varela, F., Thompson, E. e Rosch, E. (1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge.
Vergnaud, G. (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Coll. Former, organiser pour enseigner.
Vergnaud, G. (1994), *Il bambino, la matematica, la realtà*, trad. it. Armando Editore, Roma.

Vergnaud, G. (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in Barbier J.M. (a cura di), *Savoir théoriques, saviors d'action*, PUF, Paris, pp. 275-292.
Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, Issy-les- Moulineaux, Paris.
Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*, Unesco.
Vinatier, I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
Vinatier, I. (2011), *La Recherche Collaborative: enjeux et fondements théoriques*, in Robin, J.Y. e Vinatier, I. (a cura di), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, pp. 49-59.
Vinatier, I. (2013), *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.
Walling, B. e Lewis, M. (2000), «Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: longitudinal and comparative analysis», in *Action in Teacher Education*, 22(2A), pp. 63-72.
Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.
Wilson, S.M., Shulman, L.S. e Richert, A.E. (1987), *150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching, in Calderhead, J. (a cura di), Exploring Teacher's Thinking*, Cassell Education, London.
Zeichner, K.M. (1999), «The New Scholarship in Teacher Education», in *Educational researcher*, 28, 9, pp. 4-15.
Zeichner, K.M. e Noffke, S. (2001), *Practitioner research*, in Richardson, V. (a cura di), *Handbook of research on teaching*, quarta edizione, American Educational Research Association, Washington, DC, pp. 298-330.

4. Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari

di *Berta Martini*

In questo capitolo cercheremo di guardare al costrutto di sviluppo professionale dell'insegnante dalla prospettiva del rapporto tra due ambiti di esercizio della professionalità didattica: generale e disciplinare. Il contributo è articolato in due parti. Nella prima parte si argomenta l'idea secondo la quale lo sviluppo professionale partecipa al processo di costruzione della Didattica generale (DG) e delle Didattiche disciplinari (DD) come campi caratterizzati da un processo di *disciplinarizzazione secondaria*. Nella seconda parte si discutono le implicazioni del doppio regime generale/disciplinare del sapere professionale sull'insegnamento.

1. Lo sviluppo professionale degli insegnanti nel processo di costruzione della didattica e delle didattiche

Innanzitutto, cercheremo di argomentare l'idea secondo la quale lo sviluppo professionale degli insegnanti partecipa al duplice processo di disciplinarizzazione della didattica, ossia alla costruzione di un ambito di studi didattici, declinato sia in direzione generale sia in direzione disciplinare. Come tenteremo di spiegare nel seguito, tale processo assume forme e tempi diversi in relazione alla specificità delle tradizioni culturali nelle quali si innesta e degli assetti istituzionali che assume. Ciò nondimeno, in tutti questi casi, è possibile rintracciare una stretta relazione tra sviluppo della professione docente e sviluppo degli studi didattici. Di conseguenza, orientare tale sviluppo ha effetti, oltre che sul destino degli insegnanti, anche su quello della ricerca didattica. E ciò basta, dal nostro punto di vista, a giustificare una riflessione in questa direzione.

Per descrivere la relazione tra i processi di "professionalizzazione" dell'insegnamento e di "disciplinarizzazione" del campo di studi didattici dobbiamo

preliminarmente compiere una scelta epistemologica. Assumeremo la DG e le DD come scienze empiriche.

Nella sua accezione più classica, una scienza empirica è caratterizzata da due obiettivi principali o generali: la descrizione di fenomeni particolari che hanno luogo nel mondo dell'esperienza sensibile e la definizione di principi generali che consentono la spiegazione e la previsione di tali fenomeni. È ovvio, tuttavia, che una tale concezione non risulti ugualmente adeguata ad ogni scienza empirica. Al punto che, in ragione della difficile rispondenza a una tale concezione, per lungo tempo si è stentato a riconoscere la DG e le DD come scienze. Il "mondo dell'esperienza" che l'una e le altre sono chiamate a descrivere, infatti, non riguarda solo le cose "reali", nel senso aristotelico, ma un più ampio complesso di aspetti e fenomeni che determinano l'esperienza di una persona in una certa situazione. In particolare, quelli che segnano in maniera esplicita e implicita i fenomeni didattici di insegnamento e apprendimento. Anche il secondo obiettivo, legato alla definizione di principi generali che consentono la *spiegazione* e la *previsione* di tali fenomeni, richiede di essere interpretato con qualche cautela. Non si può infatti intendere in senso nomologico la spiegazione dei comportamenti umani, per quanto perseguita con metodi di ricerca avanzati. Anche laddove si arrivi all'enunciazione di principi generali, essi sono formulati ricorrendo a clausole *coeteris paribus*, ossia a clausole che limitano la validità di una legge ai casi in cui intervengano solo i fattori presi in considerazione dalla legge stessa e al netto di fattori diversi. Il che conferisce a tali principi al più una validità di tipo probabilistico, anziché universale. Entro tali accezioni DG e DD possono essere interpretate come scienze empiriche il cui sviluppo procede secondo una logica a dominanza *empirico-induttiva*[1]. Ciò significa che il sapere didattico prende avvio dalla concreta prassi didattica la quale è "fonte" dei problemi educativi, in senso deweyano. Essi vengono colti sul piano empirico attraverso l'osservazione della concreta vita della scuola, per poi essere compresi sul piano teorico grazie a una rete di concetti propria della didattica e all'apporto delle altre scienze dell'educazione. Sulla base di questa legittimazione teorica, il discorso didattico evolve in un proprio sistema di ipotesi/soluzioni le quali hanno, anche in questo caso, una natura congetturale e non definitiva.

1. È bene precisare che attribuire un ruolo importante alla logica a dominanza empirico-deduttiva nel processo di disciplinarizzazione della didattica non esclude tuttavia, che parallelamente tale processo possa avvantaggiarsi (e di fatto si avvantaggia) di una logica di tipo razionale-deduttivo in base alla quale la comprensione/soluzione dei fatti/problemi didattici è determinata e desunta, seppure come sistema di ipotesi, da una rete di concetti e costrutti che ricadono entro il paradigma teorico attraverso il quale si guarda a tali fatti.

Questa scelta ermeneutica è rilevante in rapporto all'istanza trasformativa insita nel sapere didattico: l'insegnare e l'apprendere sono funzioni del vivere sociale dalle quali dipende lo sviluppo del soggetto e la sua capacità di agire nel mondo. In questa chiave, la continua ricerca delle condizioni di ottimizzazione del rapporto tra insegnamento e apprendimento non può che partire da come questo rapporto si dà oggettivamente, cioè empiricamente. La teoria, in questo caso, contribuisce alla problematizzazione dell'esperienza scolastica e alla formulazione dei problemi: essa permette di esprimerli nei termini di certi costrutti concettuali, in modo da scorgervi ciò che senza di questi non potrebbe essere colto. Ciò determina il particolare atteggiamento conoscitivo della DG e delle DD: l'essere prevalentemente rivolte allo studio delle concrete situazioni di insegnamento e apprendimento, per rilevare quei dati dell'esperienza che per gli elevati tassi di frequenza risultano generalizzabili e categorizzabili, ossia convertibili in teoria (Martini, 2016).

In quanto scienze empiriche caratterizzate da una logica a dominanza empirico-deduttiva, nel processo della loro genesi e della loro evoluzione la DG e le DD sono assoggettate a due movimenti (Bourdieu, 2003). Il primo movimento, di tipo interno, procede per progressiva specializzazione dei rispettivi sistemi di conoscenze. Il secondo, di tipo esterno, procede per progressiva costituzione delle professioni sociali di riferimento. Tali movimenti possono assumere diversa dominanza l'uno sull'altro. In particolare, può avvenire che le professioni di riferimento si dispieghino a partire dalla disciplina, oppure che preesistano ad essa in qualche forma. Tali movimenti possono anche coesistere, alternativamente, una volta che si siano stabilizzate le comunità scientifica e quella delle professioni sociali di riferimento. Per dirla con Bourdieu, la genesi del campo può essere pensata come emergente da un corpo di saperi che è elaborato (sebbene non sistematicamente) da una comunità di professionisti già costituita (sebbene non in maniera del tutto indipendente dalla comunità scientifica). Il caso del sapere didattico, declinato sia in senso generale sia in senso disciplinare, partecipa di questa dinamica. La comunità di professionisti è evidentemente quella degli insegnanti, ai quali si chiede di progredire nel miglioramento continuo del proprio sapere professionale. È dunque innanzitutto in questo "movimento interno" del processo di costruzione del sapere sull'insegnamento che dobbiamo rintracciare la relazione tra processi di "professionalizzazione" dell'insegnamento e di "disciplinarizzazione" del campo di studi didattici.

In questa prospettiva, è infatti possibile interpretare il processo di sviluppo della Didattica e delle Didattiche disciplinari come saperi della pratica che emergono, seppure non esclusivamente, dallo sforzo collettivo degli insegnanti

per mettere a punto metodi efficaci di insegnamento. Hofstetter e Schneuwly (2014) interpretano questo processo come un processo di *disciplinarizzazione a dominanza secondaria,* intendendo con questa espressione lo sviluppo di una certa disciplina a partire da un campo professionale preesistente.

Per la Didattica generale, questo processo può essere fatto risalire grossomodo agli anni Cinquanta, quando essa comincia a costruirsi come corpus organico di conoscenze (Calvani, 2007). In particolare, la Conferenza di Woods Hole del 1959 rappresenta la risposta americana alla minaccia di supremazia sovietica, segnata dal lancio del primo Sputnik (1957). Tale evento provocò da parte del mondo politico una condanna della scuola, giudicata inadeguata soprattutto in rapporto all'istruzione scientifica[2]. Il problema, la cui emergenza era tutta esterna ai sistemi scolastici, fu formulato nei termini di un'inadeguatezza dei metodi di insegnamento e dei programmi, nonché di una mancanza di razionalizzazione del lavoro scolastico e di processi di valutazione delle istituzioni scolastiche e dei risultati di apprendimento. Contestualmente alla nascita di orientamenti come i *Curriculm studies* e l'*Instructional Design*, l'esigenza di qualificare i programmi di insegnamento nella direzione di colmare il gap qualitativo tra sapere scientifico e sapere scolastico determina, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, l'entrata in campo dei disciplinaristi. Guidati dalle indicazioni strutturaliste del primo Bruner (1961; 1967), essi collaborano alla definizione dei curricola scolastici e alla stesura di nuovi programmi. La direzione di intervento è essenzialmente quella del recupero, nel discorso scolastico, degli "oggetti culturali" ai quali, stante la nuova congerie politica e sociale, occorreva garantire fedeltà epistemologica e rigore metodologico. Com'è noto, ciò consisteva anche in una critica all'eredità della scuola attivistica ritenuta responsabile dell'inadeguatezza dei sistemi scolastici di allora. In questa fase, esperti generalisti e disciplinaristi sono responsabili di taluni riduttivismi che segnano ancora oggi in chiave problematica il campo della didattica.

Quando si procede alla ridefinizione dei curricoli scolastici, infatti, gli "oggetti culturali" vengono interpretati alla stregua di saperi scientifici, eventualmente ridotti o semplificati in relazione agli ordini scolastici a cui erano destinati i curricoli. Si procede, cioè, sulla base di un presunto *isomorfismo* tra *sapere scientifico* e *sapere scolastico*. Gli oggetti culturali, definiti e individuati

2. Bruner, in qualità di direttore della Conferenza precisa che: «l'incontro era stato suggerito proprio dalla constatazione del fatto che stava per cominciare un periodo di nuovi progressi e interessi nella creazione di programmi e metodi di insegnamento delle scienze, e dalla constatazione della esigenza di una valutazione generale di quanto era già stato attuato e di quali dovessero essere i migliori orientamenti per i futuri sviluppi». Dalla prefazione all'edizione del 1960, *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma 2000, p. 19.

dalle comunità scientifiche di riferimento in conformità ad un criterio di rilevanza epistemica interno alle rispettive discipline, rimangono del tutto estranei al sistema scolastico del quale, pur subendone le specifiche determinazioni, tengono conto solo in modo marginale. Tale indirizzo era coerente, d'altra parte, con l'accusa di difformità e banalizzazione che i protagonisti della Conferenza di Woods Hole e dei progetti di riforma che ne seguirono rivolgevano al sapere scolastico in rapporto a quello scientifico.

Le Didattiche si orientano allora, come è noto, verso un approccio di tipo "strutturalista" che ha l'indubbio vantaggio di garantire *autenticità* alle conoscenze da insegnare (esse sono infatti derivate direttamente dalle corrispondenti forme scientifiche), ma sulla base di un presupposto didatticamente falso: quello della *corrispondenza tra apprendimento disciplinare e apprendimento delle strutture disciplinari*. Il fallimento della *Mathématique moderne* di matrice bourbakista ne costituisce, seppur in un ambito disciplinare specifico, un esempio macroscopico.

Si progredisce inoltre nella definizione di "pratiche" (sia in senso euristico sia in senso descrittivo, ma comunque sempre secondo un approccio *top-down*, indipendente dall'osservazione della pratica) tese all'organizzazione dei contenuti di insegnamento secondo criteri di *gerarchizzazione* e/o di *semplificazione.* Questa direzione di intervento è giustificata dal riconoscimento del carattere meramente trasmissivo dell'insegnamento disciplinare. In altre parole: se l'oggetto di sapere da insegnare può essere assimilato al sapere scientifico, allora l'insegnamento e l'apprendimento sono un problema che concerne esclusivamente la scelta degli strumenti di comunicazione e di mediazione, ivi inclusi quelli finalizzati alla linearizzazione e alla semplificazione.

La comunità professionale di riferimento inizia a innestarsi nel processo di disciplinarizzazione della didattica a partire dagli anni Sessanta in Germania (Helmers, 1966), gli anni Settanta nei Paesi francofoni (Dorier, Leuteneggere e Schneuwly, 2013), gli anni Ottanta in Italia (Martini, 2016) e nell'ultimo decennio in Svizzera (Hofstetter, 2010), in risposta a due istanze storico-sociali: la massificazione dell'istruzione superiore e la definizione dei percorsi di formazione degli insegnanti.

Da una parte, il consolidamento dei sistemi di istruzione impone la necessità di un rafforzamento della formazione didattico-disciplinare degli insegnanti, in direzione sia teorica sia pratica, e comporta, di conseguenza, il bisogno di organi e istituzioni specializzate, accademiche e non, indirizzate allo scopo. Dall'altra parte, l'affermarsi della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione, originariamente soprattutto della psicologia dello sviluppo, imprime un'accelerazione agli studi che riguardano l'apprendimento scolastico. In particolare, nei paesi francofoni, in continuità con la tradizione segnata da Cla-

parède prima e da Piaget poi, il discorso didattico si sviluppa inizialmente come discorso psicopedagogico, nel senso di un'applicazione alla pedagogia delle conoscenze psicologiche (soprattutto della psicologia genetica piagetiana), tanto in riferimento ai meccanismi generali dello sviluppo e dell'apprendimento, quanto a quelli della costruzione di conoscenze disciplinari specifiche. Le didattiche disciplinari (*didactiques des*…) sono infatti inizialmente definite come *psychopédagogie des mathématiques*, *des sciences*, o *des langues* (Schubauer-Leoni, 2008). Questo fattore, peraltro, determinerà per lungo tempo la tendenza a interpretare *l'insegnamento* come *causa* dell'*apprendimento* (Damiano, 1996; 2007).

DG e DD si sviluppano dunque anche come sapere emergenti dalle pratiche sociali di riferimento della comunità degli insegnanti. Tale circostanza segna profondamente ancora oggi la loro evoluzione. In particolare, ciò è vero nel nostro Paese per le DD le quali, a differenza della DG, non hanno potuto contare, su un assetto istituzionale della ricerca ben definito e riconosciuto. Tre gli aspetti fondamentali derivanti dal processo di disciplinarizzazione secondaria.

1. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione alle modalità di organizzazione delle discipline di insegnamento.* La costruzione dei sistemi di istruzione e le loro trasformazioni influiscono sull'articolazione delle discipline di insegnamento, sulla definizione e gradualità dei contenuti e dunque sulle didattiche. Per esempio, si assiste all'inserimento nei curricoli di nuove discipline (si pensi all'insegnamento delle lingue straniere o delle tecnologie); all'esclusione di altre (si pensi all'insegnamento dell'aritmetica razionale negli istituti magistrali o alla religione); o ancora, alla ridefinizione dei confini delle discipline (si pensi alla istituzione degli ambiti disciplinari nella scuola primaria e dei campi di esperienza nella scuola dell'infanzia).
2. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione alle forme particolari del loro insegnamento e agli esiti ad esse associate*. Il confronto tra modelli curricolari e di insegnamento e attese dei sistemi sociali relativamente alle conoscenze da insegnare e da apprendere influisce sulla legittimazione di tali modelli e determina gli indirizzi di sviluppo della ricerca. Si pensi, per esempio, al fallimento dei curricoli di matematica definiti sulla base delle mathématiques modernes di Bourbaki; all'affermazione del modello generativo-trasformazionale contro quello strutturalista per l'insegnamento della lingua; o ancora, agli attuali curricoli definiti sulla base delle competenze chiave di cittadinanza o delle life skills.
3. *Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione all'istanza sociale di qualificazione degli insegnanti*. La natura complessa dei sistemi sociali e l'eterogeneità dell'utenza scolastica si riflettono sulla formazione degli

insegnanti, orientata oggi verso il profilo di un insegnante riflessivo dotato non solo di competenze disciplinari, ma anche professionali declinate in prospettiva generale e disciplinare e legate alla comprensione delle problematiche dell'insegnamento, alla consapevolezza critica delle metodologie di insegnamento, nonché alle capacità relazionali per la gestione del gruppo classe e dei pari professionali (Baldacci, 2013). La necessità di assicurare agli insegnanti un alto profilo formativo che sia sostenuto dai risultati della ricerca scientifica dei campi didattico-disciplinari (e nelle altre scienze dell'educazione) costituisce pertanto uno dei fattori fondamentali per lo sviluppo di questi campi.

A questo proposito, è utile convocare il costrutto di "pratiche sociali di riferimento". Con questo termine si allude, in ambito didattico, alle attività di produzione (ingegneristiche, tecniche o artigianali) che possono servire di riferimento alle attività scolastiche. Com'è noto, il concetto è stato introdotto da Martinand (1981; 1986) e ripreso da Astolfi e Develay (1989). Nelle intenzioni di questi autori, la nozione di pratica sociale di riferimento mira a porre la questione del grado d'autenticità delle attività scolastiche rispetto alle attività produttive. In particolare, Martinand (1986, pp. 137-142) spiega che la locuzione "pratiche sociali di riferimento" indica: attività reali che intervengono a trasformare un dato (pratiche); attività riconducibili ad un determinato gruppo sociale e non a ruoli individuali (sociali); attività che possono servire, in termini di comparazione ma non di identificazione, per analizzare o proporre attività scolastiche (di riferimento).

In una prospettiva di generalizzazione, anche la ricerca scientifica e le diverse attività culturali, ivi compreso l'insegnamento, possono essere assimilate a pratiche sociali di riferimento. Questa interpretazione è interessante per due ragioni. In primo luogo, perché il costrutto accorda rilevanza ai referenti empirici e alla loro relazione con il sapere. Il che ci suggerisce, per altra via, che il sapere dell'insegnante è sì un sapere della pratica, ma allo stesso tempo è in relazione al sapere scientifico, rispetto al quale deve trovare coerenza e concordanza. In secondo luogo, perché permette di assoggettare l'insegnamento a una doppia *expertise*: quella dei gesti professionali didattici che fanno dell'insegnamento una pratica sociale di riferimento e quella della trasposizione dei contenuti alla luce delle pratiche di riferimento che trovano coerenza e concordanza con quelli.

In sintesi, se ammettiamo che il sapere didattico generale e disciplinare emerga da un processo di *disciplinarizzazione a dominanza secondaria*, allora oggetti e problemi di studio sono determinati a partire da saperi professionali e questioni sociali, anziché a partire da concetti e metodi di cui i campi professionali costituiscono l'applicazione. Ciò significa che il sapere professionale

dell'insegnamento non può essere concepito in chiave applicazionista: né come applicazione del sapere della Didattica né come applicazione del sapere delle Didattiche disciplinari. Al contrario, la trasformazione e evoluzione di questo sapere professionale è fattore determinante della emergenza e dello sviluppo del campo di studio della didattica generale e disciplinare.

2. Il doppio regime generale/disciplinare dello sviluppo professionale dell'insegnante

La dominanza della disciplinarizzazione secondaria, ovvero la costituzione di un campo di studi a partire da professioni sociali preesistenti pone all'interno del campo professionale, oltre che nelle comunità scientifiche di riferimento, il problema della conciliazione tra la direzione didattico-generale e didattico-disciplinare dello sviluppo professionale. Conciliazione messa a tema da tempo (Damiano, 2006) (Nigris, 2012) (Magnoler, 2012) (Perla, 2014) (Moretti e Leone, 2010) e tuttavia problematica, almeno in due sensi.

Un primo elemento di problematicità riguarda il fatto che l'insegnamento scolastico si pone al crocevia di tre àmbiti di studio distinti: il *Sapere* disciplinare, la *Didattica generale* e la *Didattica disciplinare* specifica. Tali àmbiti infatti assumono a proprio oggetto, seppur da differenti punti di vista, *l'insegnare e l'apprendere qualche cosa*. In particolare, il processo di insegnamento/apprendimento di una certa disciplina, in quanto centrato su un dominio di sapere specifico è interessato alla *riflessione epistemologica* su di esso, sulle sue componenti epistemiche e metodologiche; in quanto processo formale che ha luogo all'interno dell'istituzione scuola, esso è oggetto anche della *Didattica generale* la quale ne individua fini e mezzi, ovvero principi teorici e modelli operativi; infine, in quanto processo finalizzato alla trasmissione in chiave formativa di un particolare sapere, esso sollecita l'interesse della *Didattica disciplinare* che ne indaga gli specifici fenomeni e problemi. Osserviamo, a questo proposito, che i tre domini conoscitivi – Disciplina, Didattica generale e Didattiche disciplinari – non godono del medesimo *status* epistemologico. La Disciplina costituisce infatti un sistema organizzato di conoscenze scientificamente fondato che preesiste all'insegnamento. Diversamente, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari, anch'esse sistemi organizzati di conoscenze scientificamente fondati, si danno come saperi *sull'*insegnamento, sia in senso generale sia in riferimento ad un sapere specifico. In altre parole, mentre la Didattica generale e le Didattiche disciplinari insistono sul medesimo campo di esperienza (quello dell'insegnamento), la Disciplina insiste sui problemi propri del suo specifico

àmbito di attività. Il primo passo in ordine alla possibilità di una conciliazione richiede di interpretare la Disciplina come oggetto di insegnamento. Questo fa ricadere la riflessione epistemologica sul sapere da insegnare prioritariamente entro l'ambito di studi didattico-disciplinare, sebbene secondariamente impegni anche la Didattica generale all'assunzione di una postura epistemica.

Un secondo elemento di problematicità, tipico del caso italiano, riguarda l'assetto istituzionale dei campi di studio didattico generale e disciplinari. La costruzione di un campo di studi disciplinari presenta quattro tratti caratterizzanti (Hofstetter e Schneuwly 2014, pp. 28-29):

- l'affermazione di un assetto istituzionale che permette la professionalizzazione della ricerca;
- la costituzione di reti di comunicazioni fra queste istituzioni;
- l'istituzione da parte delle infrastrutture istituzionali e comunicazionali, di campi di ricerca per il rinnovamento delle conoscenze e di supporti editoriali (in particolare di riviste) che permettano alla comunità dei ricercatori di lavorare sui medesimi problemi;
- l'assunzione di un impegno formativo attraverso il legame tra insegnamento e ricerca e la determinazione dei criteri di legittimità della sua riproduzione.

Nel nostro Paese, l'assetto istituzionale che ha permesso la professionalizzazione della ricerca didattica ha visto crescere nelle strutture accademiche dedicate alle Scienze dell'educazione, la ricerca didattica generale, che perciò si è nutrita di una cultura pedagogica estranea a considerazioni specificatamente didattico-disciplinari. Parallelamente, la ricerca didattico-disciplinare si è sviluppata, laddove questo è avvenuto, per lo più nelle strutture accademiche dedicate alle discipline corrispondenti, perciò in maniera indipendente da una più generale implicazione educativa e formativa. Ciò non ha favorito la collaborazione tra comunità scientifiche di riferimento, né la nascita di quelle infrastrutture comunicazionali e editoriali che permettono ai ricercatori di lavorare sugli stessi problemi.

Le conseguenze di questo stato di cose ricadono inevitabilmente su alcuni aspetti assai rilevanti:

- la qualità della scuola, la quale difficilmente è capace di portare a sintesi le acquisizioni provenienti dai due ambiti;
- la rilevanza politica e sociale delle istituzioni deputate alla formazione, le quali stentano a far valere posizioni frammentate e unilaterali;
- lo sviluppo della ricerca didattica, la quale, rendendo poco permeabili i propri confini finisce col limitare approcci interdisciplinari potenzialmente fecondi;
- la progettazione dei percorsi di formazione degli insegnanti, sui quali rischiano di prevalere logiche giustappositive anziché integrative.

Gli aspetti indicati impongono pertanto di interrogarci sui territori di comunicazione e di integrazione fra approcci "generali" e "specifici" che investono, di necessità, lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il costrutto di sviluppo professionale prevede che gli insegnanti, sostenuti da attività individuali e collettive di formazione e ricerca, tendano al miglioramento continuo delle proprie pratiche di insegnamento.

Migliorare le proprie conoscenze e migliorare la propria capacità di insegnare costituiscono indubbiamente due direzioni fondamentali lungo le quali si articola questo processo di sviluppo. Ci si aspetta che gli insegnanti *sappiano*, cioè che siano adeguatamente preparati e aggiornati riguardo al sapere disciplinare di riferimento, il quale subisce continue modificazioni in rapporto a ragioni sia epistemiche sia sociali; e che *sappiano insegnare*, cioè che siano capaci di accrescere la qualità e l'efficacia dei gesti professionali riferibili all'insegnamento. Sebbene generiche, tali espressioni alludono alla distinzione tra una componente didattico-disciplinare e una componente didattico-generale del lavoro degli insegnanti. In una logica di sviluppo professionale questo comporta che nel corso della loro carriera essi guadagnino progressiva consapevolezza del loro agire didattico inteso come incarnazione dell'una e dell'altra componente.

Per gli insegnanti, tali componenti implicano, metaforicamente, la possibilità di guardare al processo di insegnamento/apprendimento da due diverse prospettive scorgendovi problemi diversi, di natura generale e disciplinare. Per le comunità accademiche di riferimento, ciò significa condividere un campo di esperienza rispetto al quale Didatti generalisti e disciplinaristi individuano propri problemi, i quali vengono interpretati e affrontati a partire dal proprio specifico sistema di costrutti concettuali, le proprie teorie e i propri metodi di indagine. La diversa natura dei problemi intercettati, infatti, determina in modo correlativo le diverse coordinate epistemologiche all'interno di ciascuno dei domini di studio, giacché problemi diversi richiedono di essere affrontati a partire da un diverso spettro di costrutti concettuali e indagati attraverso diversi metodi di ricerca. Da questo punto di vista, seppur secondo gradi differenti, la natura della relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, più acuto e attento di quello che sarebbe possibile rivolgere prescindendo da una tale relazione.

Altrove (Martini, 2014) abbiamo interpretato la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari in base alla differenza di tipo logico tra *proprietà generali e specifiche dei fenomeni didattici*. Tali fenomeni scaturiscono ogni qual volta si fa riferimento ad una qualsivoglia pratica sociale complessa, messa in atto per far apprendere a qualcuno un sapere costituito o in via di costituzione. In questa chiave, la didattica studia l'insegnamento dal punto

di vista dei fenomeni che caratterizzano l'interazione all'interno del sistema *insegnante-allievo-sapere-strumenti*. Tali fenomeni dipendono da fattori o variabili che regolano il sistema e che possono essere indipendenti dal particolare oggetto di sapere insegnato o, al contrario, dipendere da esso. Nel primo caso diremo che tali fattori/variabili sono di tipo *didattico-generale* (nel senso di a-specifici), nel secondo caso che sono di tipo *didattico-specifico*. Ciò significa che i fenomeni didattici sono suscettibili di essere interpretati in base a significati generali e/o disciplinari in rapporto ai fattori/variabili che prendiamo di volta in volta in considerazione. Dal punto di vista dell'insegnante, questa distinzione fa sì, per esempio, che egli rintracci prevalentemente nella Didattica generale fattori e variabili relativi a modelli organizzativi e curricolari o a particolari strategie didattiche; mentre fa sì che egli rintracci nelle elaborazioni delle Didattiche disciplinari i fattori relativi al rapporto al sapere di insegnanti e allievi all'interno del sistema didattico (Martini, 2012). In questa prospettiva, Didattica generale e Didattiche disciplinari si offrono come campi di concettualizzazione dei fenomeni didattici ai quali attribuire significato generale o specifico rispettivamente.

In sintesi, la relazione tra componente generale e componente disciplinare dello sviluppo professionale riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo 'scalare': in base ai costrutti didattico-generali che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che è indipendente dal sapere oggetto di insegnamento e apprendimento; o in base ai costrutti didattico-disciplinari che descrivono i fenomeni didattici nei termini di ciò che dipende da un tale sapere.

Concludiamo con un'annotazione. La continuità tra sguardo generale e specifico è un'istanza sollevata non solo in ambito nazionale. È interessante osservare infatti che essa è presente anche in Paesi nei quali il discorso didattico si è sviluppato a partire dalle sole DD. In particolare, questa esigenza è fortemente affermata da Chevallard (2014), quando nell'ambito del dibattito francofono sulla frammentarietà del sapere didattico, interviene con forza sull'esigenza di una determinazione generale del discorso sull'insegnamento. Esigenza sostenuta, d'altra parte, già nella sua teoria antropologica del didattico (Chevallard, 1992). Secondo l'autore, l'esistenza del didattico (*le didactique*, al maschile) è un fatto sociale e si dà ogni qual volta un soggetto ha l'intenzione di far nascere, o di cambiare, il rapporto di un soggetto a un oggetto di conoscenza. Pur aderendo ad un'impostazione largamente epistemica, di cui la teoria della Trasposizione didattica è l'espressione più macroscopica (Chevallard, 1991), egli avverte da subito l'insufficienza di una riflessione informata delle sole conoscenze epistemologiche, per quanto solide, e la necessità di assumere i fatti

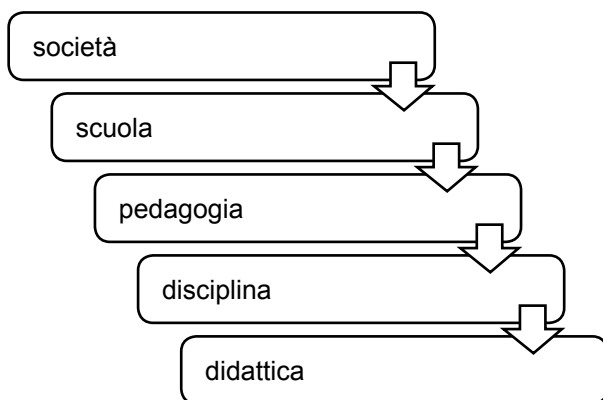



Fig. 1 - Scala di codeterminazone didattica (Chevallard, 2014, p. 38).

dell'insegnamento come oggetti di una scienza. "Il didattico" è appunto, secondo Chevallard, l'oggetto di questa scienza. Scostandosi nettamente dalla posizione assunta da altri autori (Reuter, 2014), Chevallard ipotizza che nell'ambito di una tale scienza sia possibile la costruzione di oggetti di studio che riguardano l'insegnamento di uno specifico sapere anche da parte di un'équipe che comprenda anche coloro che non sono specialisti di quel sapere. In questo modo Chevallard prefigura una Didattica *tout court* che comprende tutte le altre DD costituite a partire dalle discipline insegnate a scuola. Secondo la sua impostazione, se chiamiamo D una certa disciplina scolastica, ∂D la didattica di D e ∂ la didattica *tout court*, si ha che $\partial D \subset \partial$ (Chevallard, 2014, p. 36). È opportuno precisare che sebbene non escluda una possibile generalizzazione della sua ipotesi ad altri contesti, l'autore si riferisce alla situazione francese nella quale il discorso didattico è, sin dalle sue origini, articolato nelle singole didattiche ∂D. L'emergenza di una didattica ∂ legata alle didattiche da una relazione logica di inclusione costituisce senza dubbio una novità e segna in direzione generalista l'evoluzione del campo di studi. Si ammette, in altre parole, la possibilità di un campo di studi a-specifico da un punto di vista disciplinare e tuttavia caratterizzato fortemente da un punto di vista epistemico. La scienza didattica la quale, afferma Chevallard, trasforma un fatto istituzionale in un fatto epistemologico, è la scienza che studia l'insieme dei fatti didattici. Ciò permette, sempre secondo il nostro autore, di evitare di interpretare acriticamente le discipline come "date" una volta per tutte, per assoggettarle ai vincoli storici e sociali che di volta in volta le trasformano e ne ridefiniscono i confini. Lo studio dei fatti/gesti didattici e del loro effetto sugli apprendimenti si allarga allo studio delle condizioni e dei vincoli, articolati secondo i livelli di una *scala di*

codeterminazione didattica (*Fig. 1*), suscettibili di influire sull'ecologia di ogni specifico sistema didattico Insegnante-Allievo-Sapere.

Ciò significa assumere tra didattica e didattiche una differenza di grado, relativa alle condizioni che insistono sui fatti didattici: condizioni più generali al crescere dei livelli della scala e più specifiche al decrescere di essi.

Si osserva che l'ipotesi chevallardiana non deve suggerire un'analogia impropria tra la scienza didattica (∂) e la Didattica generale di casa nostra, la quale affonda le sue radici nella tradizione pedagogica e preesiste alle didattiche disciplinari. Tuttavia, l'interpretazione della Didattica generale come scienza dell'insegnamento è pienamente rispondente, a nostro giudizio, con la possibilità di distinguere concettualmente tra fattori, variabili e significati a-specifici/specifici, ossia indipendenti/dipendenti dal particolare oggetto di sapere insegnato e appreso. Sebbene lo studio di questi fattori e dei loro effetti non esaurisca il campo di studi, esso può però costituire una via promettente per individuare direzioni di ricerca al confine tra Didattica generale e Didattiche disciplinari. In tale prospettiva riteniamo che vada pensato anche il costrutto di sviluppo professionale.

Bibliografia

Astolfi, J.-P. e Develay, M. (1989), *La didactique des sciences*, PUF, Paris.

Baldacci, M. (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.

Bourdieu, P. (2003), *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de FRANCE 2000-2001*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 2001).

Bruner, J. (2000), *Il processo educativo dopo Dewey*, Armando, Roma (ed. or. 1960).

Bruner, J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma (ed. or. 1961).

Bruner, J. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma (ed. or. 1966).

Bonaiuti, G., Calvani, A. e Ranieri, M. (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.

Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

Chevallard, Y. (1992), «Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique», in *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12, 1, pp. 73-111.

Chevallard, Y. (2014), «Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science antthropologique», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 35-44.

Damiano, E. (1996) (a cura di), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano.

Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola.

Damiano, E. (2007), *Il sapere dell'insegnare, FrancoAngeli, Milano.*

Dorier, J.-L., Leutenegger, F. e Schneuwly, B. (2013), *Le didactique, les didactiques, la didactique*, in Idem (2013), *Didactique en construction. Constructions des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, pp. 7-35.

Helmers, H. (1966), «Didaktik der deutshen Sprache als wissenschaftliche Disziplin», in *Bildung und Erziehung*, 18, pp. 436-447.

Hofstetter, R. (2010), *Genève: Creuset des sciences de l'éducation*, Droz, Genève.

Hofstetter, R. e Schneuwly, B. (2014), *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement lièes. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*, in Engler, B. (a cura di), *Disziplin-Discipline. 28 Kolloquim (2013) der Schweiizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, Academic Press Fribourg, Fribourg, pp. 27-46.

Leutenegger, F. (2014), «Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approaches et des méthodes», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 77-84.

Martinand, J.-L. (1981), *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*, in Giordan A. e Martinand, J.-L. (a cura di), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarization. Actes des troisièmes Journées internationales sur l'éducation scientifique*, UER Didactique, Uni. Paris 7, Paris, pp. 149-154. ARTheque – STEF – ENS Cachan, http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927 [30.10.2018].

Martinand, J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.

Martinand, J.-L. (2014), «Point de vue V. Didactique des sciences et Techniques, didactique du curriculum», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 65-76.

Martini, B. (2014), «Didattica e didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica», in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 79-87.

Martini, B. (2016), *La didattica disciplinare*, in Baldacci, M. e Colicchi, E., *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma, pp. 221-240.

Moretti, G. e Leone G. (2010), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, CUEC, Cagliari.

Nigris, E. (2012), *Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia.

Perla, L. (2014) (a cura di), *I nuovi licei alla prova delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.

Reuter, Y. (2014), «Didactiques et disciplines: Une relation structurelle», in *Éducation & Didactique,* 8, 1, pp. 53-64.

Schneuwly, B. (2014), «Didactique: construction d'un champ disciplinaire», in *Éducation & Didactique*, 8, 1, pp. 13-22.

Schubauer-Leoni, M.L. (2008), *Didactique*, in van Zanten, A. (a cura di), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, pp. 129-33.

Schubauer-Leoni, M.L. e Leutenegger, F. (2005), «Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique compare» in *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 27, 3, pp. 3407-429.

Sezione seconda

Le ricerche

5. Riconsidering Teacher Professionalism between Exemplariness and Responsibility

by *Marinella Attinà* – University of Salerno

Teacher formation preliminarily requires a pedagogical reflexion on teacher identity: an identity constantly under redefinition, which is the result of a decomposition and recomposition process that requires a theoretical-reflective effort aiming at centralising the exemplariness and responsibility dimensions, intended, in the following few notes, as paradigmatic forms of a teacher action that is able to cross mere juridical-deontological instances.

1. A Pedagogical Emergency: Re-centralising Teaching

In recent decades, the teaching dimension has registered a gradual decline, in favour of a progressive centralisation of the learning dimension.

Compared with the dominating attention devoted to learning, this *diminutio* of the teaching concept is neither casual nor new. At the beginning of the past century, John Dewey refuted the primacy of teaching in the light of instances raised by his Copernican revolution, which reversed the relationship between the *magistro*-centric and the *puero*-centric. Dewey firmly argued that, actually, one could not say «he has taught when no one has learned» (Dewey, 1910, p. 29). Since the 1960s, a certain pedagogical-didactic tradition has seemed to be marked by an improper political-ideological *mix* of the activistic lesson and the Cultural Revolution in 1968, prefiguring the conceptual eclipse of the teacher figure.

The contamination of the *misunderstanding* of the activistic lesson with a social climate that suspiciously looks at a teaching phenomenology affected by authoritarian drifts, as well as with the acceleration concerning electronic-communicative dynamics, which tends to assimilate and reduce teaching to communication, will certainly influence the same formation policy, whose attention will mainly address learning, paths/itineraries and processes. If, in

other words, the learner exhibits the banner of an absolute centrality, teaching is reduced to a mere learning "stimulation": that is to say, it is supposed to fulfil only a supporting function as well as a cognitive path organisation function.

However, together with the eclipse of teaching, like in a Meccano tile game, there is the eclipse of education as well, because a non-removable educational force arises in teaching, in the belief that education, in its formative meaning, is *still* a persisting idea, in other words it is *still* that *process of processes* that, according to Dewey's interpretation, is able to *reorganise, reconstruct,* and *transform* human life (Dewey, 1985). In fact, education constitutes the practice that gives sense to things (we refer to Dewey again) and, as such, cannot be reduced to the instruction process that provides opportunities to encourage the learning of cultural languages, even though this is essential. It should be instead the assumption of responsibility for boosting, in the other, the development of those existential competences needed within the process of giving sense to the own time (Mortari, 2017).

Although teaching is not necessarily opposed to learning, it definitely does not resolve itself in learning: so, in the dichotomy teaching-learning, the two terms make sense. Learning without teaching is something else, that is to say self-learning, which takes place with full autonomy of the individual.

The pedagogical-didactic research is keenly aware of the fact that "teaching makes all the difference", and this is what stimulates and justifies the formation process of teacher "professionalism".

Nevertheless, how can we define teaching, grasp its specificity, in order to identify a possible paradigmacity?

Teaching means, literally, imprinting on one's mind, drawing a sign (*signum*) in a person, starting a process by using a language that writes and carves a psychic inner world and, thereby, not only opens it, but creates it.

The teacher is the one who can make new worlds exist, who can transform knowledge into an object of desire, capable of activating life and extending its horizons (Recalcati, 2014).

I personally wish to underline and stress, as a hallmark of the teaching competence, its *intentional* character, insofar intentional teaching can be defined as a human act that modifies the experience of another human being by both anticipating, controlling, mediating it and raising its awareness (Moscato, 2008, pp. 51-52). In this direction, the teaching intentionality trait combines with the trait of the promotional function in relation to the learner's cognitive and social experience. In fact, intentionality with no promotional function would put the controlling action over the experience of the other – the learner – at the risk of a specious prevarication, which would be, ethically and politically, neither

desirable nor acceptable. Such heuristic perspective does not deny the knowledge communication and transmission function or the function of implementation of competences, two functions that certainly innervate the teaching action, but it simply aims to re-centralise the very sense of the verb promote referred to teaching, which involves a real «reproduction, re-interpretation, reconstruction, and in the end a re-generation of knowledge in the mind of the teaching addressee».

So let's assume, in the properties *intentionality* and *promotionality*, an early form of teacher identity paradigmacity that, in terms of teaching formation, refers, as you would expect, not so much nor only to technical-operating competences accessible to everybody, but also, if not exclusively, to some personality requisites sought, in a broad sense, from the educator and, in a specific sense, from the teacher. As highlighted by Maria Luisa De Natale (2002), this is neither about the antinomy competence *versus* aptitudes, nor about an archaeological recovery of the vocation dimension: it is about focusing those aspects of the deepest personality that underlie the teacher professionalism choice. These aspects can considerably affect the more and more widespread phenomena of professional *burn out.* Focusing the vocational nature of teacher professionalism permits retrieving the educational responsibility category that underlies a pedagogical conscience.

2. Relationality, Empathy, Exemplariness: For a Complex Idea of Teaching Professionalism

A pedagogical conscience should be capable of going beyond the understanding of any dynamics, techniques and procedures, yet without negating them; a pedagogical conscience does not end in a vacuous moralism; on the contrary, a *pedagogical conscience* relies on an ethical effort that prevails in the complementarity of science and wisdom, pedagogical knowledge and educational sensitivity.

Subsequently, educational professionalism cannot be limited to juridical-deontological attitudes or, even worse, to clerical protocols. It needs to be detected in the relational involvement imbued with responsibility, testimony, exemplarity.

It seems, then, possible to indicate a further reference paradigm in the relational dimension. Shall the relational dimension be sought in the scope of attitudes, the vocational scope mentioned above, or is it a competence that one must acquire in the context of a broader professionalising process? We do not

presume to offer a thorough, all-encompassing answer to this question, but we are convinced that the relational dimension still needs to be plumbed and discussed, because it is on it that the inclusivity game is played.

Along such heuristic instance, there is a need to substantiate the relationality semanteme. The former question could probably be answered if we considered the empathy construct as the essential core of the relational dimension. This construct has been widely used and abused in several contexts and it risks drifting into mere rhetoric, as part of a purely pedagogical reflection.

I wish to recall here the interpretation of empathy given by E. Stein, who, as we know, distances herself from Theodor Lipps' point of view, according to which there could be an empathy filled with the past of the other, and she posits empathy not as *unipathy,* i.e. ontological fusion with the other, but as that one thing enabling us to place ourselves "close to" the other. *To be close to* means constantly considering the irreducible distance of the other person: the self that is the subject of empathy and the self that is the object of the empathic act do not blend into an indistinct unit, but experience a state of *intimate relational separation.* Stein's interpretation of the semantic and conceptual empathy plexus allows us not to confuse the relationality dimension, in the specific field of school relationality, neither with the symmetrical dimension nor with a sort of compulsory oblativity, nor with a mere communication process.

Maybe, preserving empathy as essential core of the relationality paradigm allows the claim that the empathic skill goes back to the teacher's way to be, partly as result of his or her attitudes or past, partly, as stated by D. Simeone, as product of a formation process that implies a self-change. It is not, therefore, a technique, and it is not limited to explicit verbal communication aspects, but it is about exploring the domain of the unsaid, of the implicit behind the explicit, of the deepest feelings (Simeone, 2017).

Within the empathy horizons, a deontological responsibility is performed, combined with testimony and exemplarity.

3. Responsibility, Testimony, Exemplarity

The sense of responsibility is a paradigm capable of combining individuality and community: it requires dialogue, listening and interaction skills, and it turns into a pre-requisite for teachers' formation. Understanding alterity, grasping its difference and reinforcing its value define role and functions of the responsible educator.

It is, therefore, a moral responsibility that *turns into light of conscience,* into the word of the Other and to the Other. Not a conversation-word (Kierkegaard),

nor a word intended to transmit something in terms of content-skill-competence, but a word aiming at *what* to exhibit, *what* to show – show (*ostendere*) in Plotinus' sense –, *what* to propose, *what* to let sparkle.

It is at this point that the value of testimony and exemplarity comes into play.

"Testimonial" is a strong but silent term, since its eloquence is more the eloquence of past than that of rhetoric.

In an essay from 2003*, Il coraggio di educare,* Michele Corsi claimed that, if «The others are watching us. Our children are watching us. Our scholars are watching us. And if there is no consistency between saying and doing, the word remains in the background, loses its meaning and resembles rather a lie, a blackmail, an impossible practicability […] The best testimony is the consistency (or its research) between word and gesture» (Corsi, 2003, pp. 17-18).

First, the responsible educational act is the testimony of a *presence.*

Testimony, responsibility, presence.

In terms of teaching, the Latin etymology of responsibility *responsare* describes a *present* answering that means "I am here": I am here because I pay attention to you, I am here because I do not merely hear you but I listen to you carefully, I am here because I open myself up to your eyes and your reason. It is a situationalised being present, hic et nunc, of an adult, a *present* and not presentialist adult, an adult who becomes a *face* referring, as such, to a personal identity, the sign of a meaningful encounter, the equivalent of a need, and the unicity of a presence.

Intentionality and promotionality turn into the rays of a reflective compass, bound, as it follows from these notes, to expand and draw additional concentric circles – responsibility, testimony, presence – in a just sketched way.

The point is, then, the pursuit of an instance of *awareness* of the own personal identity (existential instance) and professional identity (functional instance) during a continuous formation. It is not simply about pursuing the regulative ideal of the *competent teacher.*

We all know this seems to be the prevalent slogan that as such, as sharply highlighted by Franco Cambi, denies criticality, i.e. the complexity, reflexivity and problematicity of the semanteme (Cambi, 2004).

As underlined by Baldacci, a pause for reflection is required, which forces to conceive a complex teacher professionalism idea, capable of going beyond partial and univocal images of teachers with an expert knowledge either of contents or of educational methods, either instruction- or education-oriented, according to an oppositional or, at best, hierarchical and unilinear logic, which does not account for the teaching action complexity. This complexity primarily derives from the plurality of the required competences that can be found in the archi-

tecture of the conceptual, procedural and strategic knowledge (Baldacci, 2010). Such a conceptual, procedural and strategic knowledge constitutes a dimension that does not exhaust the complexity of teacher professionalism, whether initial or constant, but it must be integrated into Dewey's virtuous theory-practice cycle, which is able to weave the dimensions mentioned above with the context – a curricular tissue – of institutional practices.

The added value of an integrated formation pattern could be found in the ability to dribble the risk both of a *hierarchical logic,* from theory to practise, and of a mere *empirical logic,* which sees learning descending from practise mechanically, through a sinister automatism, with no critical filter due to the theoretical conceptualisation of what one does.

The integrated pattern pursuits the regulative ideal of teacher formation capable of clotting its various components around a meta-cognitive competence seen, by quoting Baldacci, as a sort of *meta-competence* that can lead to a «reflective investigating attitude towards the own professional practise; namely, it leads to consider teaching as a problematic field that must be tackled by deeply thinking and with a searching spirit, in a process where you ask questions, formulate and experiment working hypothesis, then reflect on results and ask new questions, and so on. So described, teaching turns into a continuous action-research; an intellectual passionate, as well as humanly rich activity.

Hence, it is simple to understand the transition to a teacher professionalism inflected in accordance with Dewey's *researcher* perspective.

Moreover, along this reflection path, teaching results neither in a mere knowledge transmission, nor in a mere communication act, but in an intentional promotional action that modifies, mediates nor anticipates experience.

As written by Maria Teresa Moscato: «the very sense of the verb "promote", referred to teaching, implies an authentic "reproduction", reinterpretation, reconstruction and, finally, *regeneration* of knowledge, in the mind of the teaching addressee» (Moscato, 2008, p. 52). And, putting myself in Baldacci's communication scar, I would like to add that this regeneration should occur even in the one who teaches.

Bibliography

Baldacci, M. (2010), *Curricolo e competenze, Mondadori, Milano.*
Baldacci, M. e Frabboni, F. (2009), *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*, FrancoAngeli, Milano.
Cambi, F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari.

Corsi, M. (2003), *Il Coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, La Scuola, Vita e Pensiero, Brescia.
De Natale, M.L. (2002), *Nuovi maestri: Competenze professionali e/o qualità umane*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.
Dewey, J. (1985), *Democracy and Education*, Reprint: Southern Illinois Univ Pr.
Dewey, J. (1910), *How We Think*, D.C. Heath & Co., Boston - New York - Chicago.
Mortari, L. (2017), *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzione di senso della pratica educativa*, in Mariani, A.M. (a cura di), L'agire scolastico, ELS La Scuola, Brescia.
Moscato, M.T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
Simeone, D. (2017), *Rel-azioni. Educare e comunicare nel sistema scuola*, in Mariani, A.M. (a cura di), *L'agire scolastico*, ELS La Scuola, Brescia.
Zamengo, F. (2012), *L'adulto presente*, Sei, Torino.

6. Per un modello ecologico relazionale di scuola e di teacher education

di *Laura Clarizia*

L'irrinunciabile adesione alla complessità sistemico-epistemologica che segna ogni fase (osservazione, descrizione, progettazione) della ricerca pedagogica comporta la consapevolezza, per un verso, del limite del *punto di vista* (di chi osserva, descrive, progetta), per l'altro, dell'innalzamento del livello di responsabilità *personale-interpersonale* di chi osserva, descrive, progetta e *agisce* l'educativo.

È con questa duplice consapevolezza che qui di seguito propongo un educativo scolastico all'interno di un modello ecologico-relazionale di scuola e di *teacher education.*

La proposta muove da un'idea di pedagogia (un *punto di vista*) come studio del *molteplice* umano indagabile empiricamente, fenomenologicamente, ermeneuticamente nelle dinamiche psico-comunicative e socio-economiche; nelle plurime dimensioni psichiche (pulsionali e affettive, cognitive e emotive), sociali, politiche, culturali, economiche (e nella costante connessa interazione interpersonale e sistemica); da un'idea di pedagogia come sistema riflessivo, aperto e complesso, intorno ai processi istruttivi, esistenziali e evolutivi umani, così come situati, così come orientati e (educativamente-eticamente) orientabili all'interno dei contesti interpersonali significativi (tra cui, appunto, la scuola).

In questa prospettiva, lo sviluppo personale e/o professionale della singola persona non è l'esito *deterministico* di fattori dati, interni o esterni che siano; non è riconoscibile solo nel pur sempre singolare e imprevedibile incrocio tra bisogni/tendenze/esigenze personali ed opportunità/offerte/risposte contestuali e storico-culturali.

Se la scuola ha il compito di promuovere una maturazione etica e integrale, complessa e dinamica della persona dell'io dello studente, maturazione riconoscibile in una strutturazione etico-personologica in cui siano presenti una percepita congruità socio-psico-relazionale, un'attitudine al confronto dialogico democratico e un atteggiamento di responsabilità e cura intrapersonale, inter-

personale, planetaria, l'educativo scolastico si presenta sempre *agibile* all'interno di un contesto interpersonale concreto, la cui qualità educativa discende direttamente dalla qualità comunicativa delle/nelle relazioni.

La proposta muove da un'idea di pedagogia (sociale, scolastica) come ecologia relazionale (Clarizia, 2002, pp. 57-95), in cui, per un verso, resta centrale il ruolo della *relazionalità*, per l'altro è spesso in relazioni più o meno distanti dalla normatività che viene individuata l'origine di molte forme di disagio; o, almeno, è la relazione educativa (qui, scolastica) che si pone come il *luogo* di *potenziale* prevenzione del disagio e di *potenziale* cura interpersonale-intergenerazionale.

Da tale punto di vista, altrove (Clarizia, 2013, pp. 13-25; Clarizia, 2005) definito *psico-pedagogico relazionale,* ma, fin dall'inizio più ampio e complesso, l'io non è una struttura rigidamente statica, ma è sempre l'esito di (provvisori) *equilibrismi*, più o meno stabilizzanti o precari, tra molteplici *regioni* di fattori: predisposizioni genetiche e psicologiche, aspirazioni-esigenze individuali (familiari, culturali, sociali) e risposte-occasioni contestuali-interpersonali, politico-culturali, in cui il nodo di incontro/scontro/incrocio multifattoriale non è solo unico e singolare, ma sempre anche attraversato dal filo narrativo interpretante.

Ed è il contesto interpersonale comunicativo che guida (o fa da *cassa di risonanza del*) percorso (auto)biografico narrativo.

A partire da tali premesse e all'interno di un punto di vista che, pur riconoscendo la contemporanea azione formativa dei processi storico-sociali, politico-legislativi, culturali ed economici, si focalizza (come presa di posizione *pratica*) sugli aspetti dell'educativo scolastico immediatamente legati alla responsabilità personale-professionale del docente, provo a proporre un modello (ideale) di scuola ecologicamente orientata.

Lo spazio (sempre) interpretante attraverso il quale si fonda (autobiograficamente) l'identità, dovrebbe essere educato, almeno nei contesti di apprendimento formale, a non assumere un carattere solipsistico, autoreferenziale, ma aperto al confronto con l'altro, nella reciprocità comunicativa delle complesse e *significative* relazioni.

L'educativo scolastico dovrebbe concorrere alla promozione, negli studenti, di un racconto autobiografico, di una co-costruzione etico-narrativa identitaria in costante ricerca di equilibrio tra bisogni (esigenze, aspettative, desideri) personali e opportunità contestuali; inoltre, tra un bisogno di *noi* (cioè di radicamento e appartenenza) e un bisogno di *io* (cioè di individualità e affermazione personale), già nel confronto democratico delle idee *nel* contesto scolastico.

Ciò che l'educazione può promuovere, anche a scuola, è lo strutturarsi di una soggettività non solo equilibrata e competente, ma anche democratica e re-

sponsabile che, per un verso, si percepisca (e si racconti) come singolare, unica, irripetibile, per l'altro, si riconosca in una narrazione tendenzialmente coerente, unitaria, significante, congruente, responsabile.

L'educativo scolastico dovrebbe promuovere, nell'identità personale dei propri studenti, una costante attitudine alla ricerca (intra/interpersonale) di dimensioni, caratteri e significati tendenzialmente coerenti e stabili; quale autonarrazione possibile, situata, significata, in una continua negoziazione di significati, in un'interazione soggetto/contesto, critica e tendenzialmente democratica.

All'interno di tale ipotesi di lavoro, lo sviluppo professionale docente, per un verso, dovrebbe fondarsi su una dimensione squisitamente *disciplinare*, in cui l'impegno didattico sulla *qualità del curricolo* e *l'essenzialità dei saperi* (SIPED, 2014) contribuisca ad una produttività transdisciplinare e profondamente formativa-maturativa degli stessi *saperi* scolastici; per l'altro, su una complessiva competenza comunicativa intergenerazionale del docente, una volta che sia stata riconosciuta l'importanza (formativa) delle dinamiche comunicative scolastiche.

In questo senso, pur senza ignorare l'esistenza di fattori sistemici, sociali, culturali, legislativi ed economici (di cui, certo, si riconoscono gli esiti educativi sia per il singolo studente sia, complessivamente, per intere generazioni), mi sembra importante un approfondimento anche della *qualità* della relazione educativa didattica, nonché delle competenze (definibili) comunicative relazionali e riconosciute in stretta contiguità con quelle (definibili) etico-personali deontologiche, ritenendo che esse contribuiscano in modo rilevante a costituire la professionalità docente e a determinarne l'efficacia.

Per questo ritengo che l'osservazione, la descrizione e la progettazione scolastica, con la connessa indagine sullo sviluppo professionale docente, dovrebbe riguardare sempre *anche* (non *solo,* ma sempre *anche*) la qualità comunicativa relazionale che struttura e costituisce la scuola, ogni singola scuola, per ogni singolo studente che, quotidianamente, la frequenta, come contesto, più o meno *educativo*.

Ha ragione Massimo Baldacci a sottolineare l'impossibilità/difficoltà di un educativo scolastico in un contesto storico-culturale in cui non sia (più) prevalente una coerente e *praticamente agibile* idea di scuola; a partire da tale consapevolezza Baldacci invita a passare dall'idea a un *paradigma* di scuola, con la connessa adesione ad alcuni principi che "rappresentano prese di posizione in rapporto ai nodi della pratica scolastica" (Baldacci, 2014).

Tra questi, mi piace sottolineare il principio della scuola come "comunità democratica volta a promuovere la crescita umana di tutti i suoi membri", gestibile non secondo logiche manageriali mirate all'efficienza, "bensì secondo uno spirito democratico e partecipato" (ivi, p. 143).

Naturalmente condivido anche gli altri principi normativi che fondano, complessivamente, il paradigma di scuola proposto da Baldacci: l'indispensabile nesso istruzione/educazione, la formazione storico-culturale integrata con quella tecnologica-scientifica, l'obbligo scolastico prolungato e unitario, l'integrazione di individualizzazione e personalizzazione e il fondamentale principio didattico per cui la scuola deve strutturare conoscenze, competenze e abiti mentali, nonché, infine, il principio deontologico di una formazione che, avendo privilegiato, nella scuola dell'obbligo, l'eguaglianza delle opportunità, nell'alta formazione (universitaria e post-universitaria) sia rigorosamente meritocratica.

Non si può che condividere il paradigma proposto con i relativi complessi principi normativi e le connesse "prese di posizione" di una pedagogia scolastica "militante" (*ibidem*). Tuttavia, ai fini della proposta che qui tento di avanzare, pur con la consapevolezza dei limiti dichiarati in apertura di saggio, continuo a pensare che sia la relazione educativa didattica (l'agire comunicativo espresso nella *relazionale* professionalità docente) il *luogo* di responsabile mediazione democratica dell'educativo scolastico o, più semplicemente, di espressione concreta di quell'atteggiamento responsabile di cura intergenerazionale e di orientamento critico, creativo, autonomo e aperto all'interculturalità che l'educativo scolastico dovrebbe promuovere.

Già nella pedagogia pragmatista di John Dewey pensiero ed esperienza umana si intersecano: se l'autonomia del soggetto evolutivo si pone come base dell'attivismo impegnato in prospettiva umana e sociale, è l'ambiente impegnato ai fini educativi che rende possibile l'azione e promuove, insieme, lo sviluppo del pensiero e della democrazia, a sua volta, all'origine di un'umanità perennemente rinnovantesi. L'educazione è processo sociale che si realizza attraverso l'adesione partecipata e personale del soggetto alla cultura in cui è il *rapporto* individuo/società che dà vita all'uno come all'altra, all'identità individuale del soggetto come al contesto socio-culturale.

La scuola, allora, ai fini della formazione umana (per ogni singola persona) non ha solo una dimensione sistemica-culturale, per quanto assolutamente fondamentale. Ne ha una anche squisitamente contestuale-interpersonale.

In questo senso, sarebbe per me auspicabile il consolidarsi strutturale, nella scuola, di una professionalità docente ripensata e formata in vista delle nuove sfide e delle vecchie e nuove criticità, una competenza docente adeguatamente e responsabilmente *agita* nella relazione didattica anche in grado di individuare, affrontare, prevenire possibili forme di disagio dei propri studenti.

È sempre Dewey a ricordarci che, "essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di *comunità*[1] in cui sono

1. Corsivo mio.

concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali; l'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro" (Dewey, 1950, *art. II*, p. 6).

La scuola che voglia promuovere, per le nuove generazioni, una formazione umana autonoma e responsabile nella ricerca e cura di sé, del mondo e della vita non può non presentarsi come *comunità educativa.* È solo all'interno di singoli concreti contesti scolastici di vita comunicativa *comunitaria* che può essere *agita* l'idea, oggi costantemente proposta anche nei documenti ministeriali, di scuola democratica, inclusiva, aperta al pensiero plurale e alla cittadinanza attiva.

Scrive ancora Dewey: "Se l'educazione è vita, tutta la vita possiede, fin dagli inizi, un aspetto scientifico, un aspetto di arte e cultura, e un aspetto di comunicazione. […] Il progresso non consiste nella successione degli studi, ma nello sviluppo di nuove attitudini verso l'esperienza e di nuovi interessi nell'esperienza. L'educazione dev'essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; […] il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa" (Dewey, 1950, *art. III*, pp. 10-13).

Per Dewey l'educazione si costituisce come il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale: è l'educazione, infatti, che consente la partecipazione individuale alla consapevolezza sociale, adattamento individuale questo che, a sua volta, rende possibile la ricostruzione sociale. Nella scuola *ideale*, in tal modo, si effettua una sorta di riconciliazione tra ideali individuali e ideali istituzionali e l'insegnante, impegnato nell'educazione degli individui, partecipa attivamente alla formazione della "giusta vita sociale" (Dewey, 1950, *art. V*, p. 16-18).

In ogni caso, il valore funzionale delle idee andrebbe sempre ricercato nella loro *verifica pratica*, attraverso un riscontro dell'effettivo miglioramento della vita quotidiana; inoltre "è da rapporti educativi rinnovati che può scaturire un nuovo modo di concepire la vita e di costruire la società" (Fornaca, 1989, p. 74).

Riflettendo sulla *mission* sociale dell'educazione e della scuola, Simonetta Ulivieri ha recentemente precisato: "Nella società odierna crescere nella conoscenza contribuisce a costruire una migliore qualità della vita e riconsiderare i rapporti interpersonali, gli aspetti relazionali e comunicativi, quelli collegiali e partecipativi che agevolano la comprensione del sé e dell'altro. La scuola ha la missione sociale di tramandare tale conoscenza" (Ulivieri, 2015, p. 16).

Educare (anche a scuola) significa aver cura della relazione, educare ad averne cura nei contesti privati come in quelli pubblici, nei contesti interpersonali concreti in cui si dispiega la nostra esistenza; la (competente e responsabile) cura relazionale, dal mio punto di vista, non può non costituirsi come tratto professionalizzante del docente.

1. Una ricerca sul modello ecologico relazionale a scuola

L'ipotesi qui proposta ha una base empirica in precedenti ricerche regionali (Clarizia, Di Lieto, Lombardi e Quatrano, 2009, pp. 147-159) e nazionali (Clarizia, Lombardi e Quatrano, 2011, pp. 211-253; Clarizia, Lombardi e Quatrano, 2012), che hanno indagato, da un lato, le prevalenti modalità dell'agire didattico, dall'altro, le prevalenti percezioni degli studenti di *star* (più o meno) *bene,* sul piano cognitivo, emotivo, relazionale, *a scuola*.

Si tratta di un complesso progetto di ricerca relativo alla professionalità docente che, su un piano *locale*, è riconducibile a tre progetti di ricerca FARB, di cui sono stata responsabile, mentre sul piano *nazionale*, ad un PRIN (2007-09), coordinato dall'Università degli studi di Padova, con la partecipazione delle Università di Bergamo, di Roma 3 e di Salerno, della cui unità di ricerca sono stata responsabile.

Il percorso di ricerca seguito dall'Unità di Ricerca di Salerno ha riguardato la traduzione operativa, per la parte di propria competenza, del più ampio programma di ricerca d'interesse nazionale sulle forme entro cui si manifesta la funzione docente tra percezioni e attese degli studenti, da una parte, e rappresentazioni ed esercizio di ruolo degli insegnanti dall'altra.

La nostra è stata, dunque, un'indagine intorno alle competenze così come autopercepite e/o agite dal docente e al modo in cui sono percepite e valutate (presenti e positive o assenti e/o inadeguate) dagli studenti.

La costruzione del campione (docenti/studenti) delle scuole secondarie di secondo grado, coerentemente con le altre unità di ricerca, è stata realizzata attraverso la definizione di un disegno di campionamento a grappoli e ha riguardato le competenze disciplinari, le competenze pedagogico-didattiche, le competenze comunicativo-relazionali e, infine, le competenze etico-personali-deontologiche del docente di scuola secondaria.

Per la rilevazione delle competenze così come *nella* professionalità docente sono *agite/autopercepite/dichiarate* si è utilizzato un protocollo d'intervista che includeva circa quaranta item con risposte a intensità scalare, cui facevano seguito alcune domande a risposte libere, oltre alla specificazione dei caratteri socio-anagrafici; le sollecitazioni proposte riguardavano: la consapevolezza delle scelte educative relative ai modelli pedagogici di riferimento, le modalità di relazione con i propri allievi, la capacità di modulare l'offerta formativa in rapporto agli input degli studenti, l'orientamento alla ricerca in ambito disciplinare e all'ampliamento del proprio patrimonio di conoscenze, la capacità di motivare all'apprendimento e di valorizzare le attitudini degli studenti, la valutazione rispetto alla comprensibilità dei contenuti proposti, l'uso strategico di metodi e materiali didattici, la capacità di stabilire una clima relazionale posi-

tivo con gli allievi ma anche con i genitori e i colleghi, la trasparenza e la tempestività nella valutazione dei livelli di apprendimento.

Va subito precisato che, in tale ricerca, si è consapevolmente privilegiato un approccio fenomenologico, ermeneutico e narrativo, ritenendolo ineludibilmente connesso alla stessa nozione di identità, di quell'identità (professionale) che volevamo ricercare.

L'identità, infatti, emerge come *identificazione di una persona (nel suo ruolo)* ed è, anche per il docente, connessa alla nozione di *narratività*: se l'identità è il racconto della storia di una vita (Cavarero, 1997), l'identità professionale del docente ha molto a che fare con il racconto che, del suo ruolo, a sé e agli altri fa il docente stesso.

In questo senso, al di là delle (significative) discrepanze emerse dall'incrocio dei dati (docenti/studenti) resta rilevante l'autorappresentazione di ruolo così come raccontata a sé e agli intervistatori dal docente stesso.

Resta, in ogni caso, significativa la tensione comunicativa autobiografica che ha guidato i docenti intervistati a ricercare (e a raccontare), attraverso la scelta di risposte coerenti e sensate, la propria (*autopercepita*) identità professionale.

Chi sono? Si è chiesto il docente rispondendo alle domande del questionario.

Sono come vorrei essere, come potrei essere? Come dovrei essere?

È questo l'interrogativo che ha guidato il processo narrativo del docente mentre rispondeva alle domande proposte nel questionario.

Non solo.

L'identità è sempre in difficile, a volte, precario equilibrio tra processi di auto-narrazione e processi di etero-narrazione, tra tendenze alla continuità e spinte al cambiamento; è, in qualche modo, l'esito di un processo di *negoziazione* tra la persona e il contesto e, quando in tale transazione si generi un conflitto, il conflitto può risolversi solo in un'*autonarrazione* che consenta la *conservazione dell'autostima*. Così, le discrepanze rilevate nell'incrocio dei dati docenti/studenti trovano una parziale giustificazione all'interno della stessa categoria concettuale di identità, che si costruisce sempre anche in modo tale da mantenere alte le ragioni giustificative della propria autostima.

La ricerca ha evidenziato che gli aspetti della comunicazione *intergenerazionale* didattica più a rischio di criticità (rispetto alla possibilità che la scuola presenti un clima relazionale positivo e di promozione di un apprendimento felice e maturativo) sono proprio quelli che vedono maggiormente coinvolte dimensioni interpersonali quali le competenze (nelle nostre ricerche, definite) comunicative relazionali.

Nel complesso i docenti in servizio intervistati si erano dichiarati soddisfatti delle competenze possedute, mentre il confronto con le risposte date dagli studenti a domande del questionario in qualche modo correlate e di controllo

aveva lasciato emergere un quadro meno positivo della professionalità docente così come *agita* o, almeno, così come *percepita* (o dichiarata) dagli studenti, rispetto a dimensioni ritenute essenziali.

Ciò sembra confermato per tutte le aree considerate, ma emerge soprattutto per quelle *dimensioni* (emozionali, affettive, motivazionali, valutative) della professionalità docente più strettamente veicolate attraverso la comunicazione e la relazionalità interpersonale- intergenerazionale.

La comunicazione interpersonale (considerata strutturale e formativa dell'identità personale del docente come dello studente) si presenta, infatti, sempre correlata alle personali interpretazioni sui processi comunicativi agiti/subiti.

In tali processi ognuno tende a ricercare una coerenza significante in virtù della quale *racconta* a sé e agli altri (dai quali è anche raccontato), ciò che è (*ibidem*).

È nella situazione scolastica che si forma il proprio personale livello di congruità-identità professionale, per il docente, e scolastica, per lo studente; ed è in quest'ottica che la ricerca, nell'implicita possibile correlazione tra identità-comunicazione interpersonale e agio/disagio scolastico, riporta in primo piano la responsabilità intergenerazionale (etico-deontologica) del docente.

Il *fil rouge* rinvenibile nella ricerca è che il personale livello di congruità e agio/incongruità e disagio (professionale) del docente ne influenzi anche la competenza comunicativa, riconosciuta quale competenza strutturale volta al riconoscimento precoce e alla prevenzione di forme di disagio scolastico, attivate o sostenute nella comunicazione didattica docente/ studenti, nella comunicazione docente/ genitori, nelle comunicazioni scolastiche intragenerazionali, all'interno del gruppo classe.

D'altra parte, la comparazione dei dati docenti/studenti non ha avuto tanto l'obiettivo di "controllare" le competenze "oggettivamente" possedute dai docenti quanto quello di far emergere il *punto di vista*, *lo sguardo osservativo degli studenti sui loro docenti*.

Recentemente Maria Grazia Riva, richiamando Freud, ha sottolineato gli aspetti emotivi e affettivi, comunque implicitamente presenti nella relazione degli studenti con i loro insegnanti, sui quali si riversa una sorta di "transert genitoriale".

Di qui la studiosa ribadisce: "Diventa necessario acquisire consapevolezza delle dimensioni relazionali, affettive ed emozionali perché esistono, creano correnti più o meno sotterranee che incidono moltissimo sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo" (Riva, 2005, p. 29).

Sono state proprio le discrepanze emerse dalla comparazione dei dati (docenti/studenti) a rendere pedagogicamente produttiva la ricerca e a indicarmi possibili percorsi formativi iniziali ed *in itinere* per la professionalità docente, focalizzati proprio sulla comunicazione intergenerazionale.

2. La formazione iniziale e in servizio dei docenti

Le discrepanze emerse nella lettura delle risposte dei due campioni, docenti/studenti, (la professionalità docente così come autopercepita dai docenti / la professionalità docente così come percepita dagli studenti) sottolinea l'importanza di una (auto)formazione iniziale e continua dei docenti focalizzata sulla *intergenerazionalità* comunicativa relazionale, su una strutturale *competenza comunicativa interpersonale e squisitamente intergenerazionale* del docente, attraverso la quale sia anche possibile prevenire, individuare precocemente e gestire forme emergenti o sommerse di disagio, conflitto, bullismo… (Quatrano, 2015)

La *competenza comunicativa* del docente mi si presenta come competenza strutturale (non episodica) della sua professionalità, riconoscendone anche l'implicito carattere metacognitivo, di capacità riflessiva critica, di previsione anticipatrice e progettuale.

A partire da una consapevole *auto-percezione riflessiva e auto-formativa* dei docenti stessi (*iniziale e continua*), secondo nuove modalità di indagine e riflessività maturativa-formativa funzionali a costruire un modello di *teacher education* definibile *ecologico relazionale*, nel quale lo sviluppo professionale dei docenti (con la relativa attenzione *a saper ascoltare i segnali di bisogno, paure e difficoltà dei ragazzi; a saper affrontare i conflitti e le forma di aggressività; a saper riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo; a usare il sapere come mediatore per la costruzione del benessere dei ragazzi* …) (SIPED, 2014) sia strettamente correlata a un personale percorso maturativo-etico-ecologico relazionale degli stessi.

Di qui origina la proposta di un modello ecologico relazionale di *teacher education* focalizzato, per un verso, su una competenza comunicativa potenzialmente *agibile* nella *formazione alla relazione, all'affettività e al benessere* degli studenti; per l'altro, attenta alla dimensione squisitamente *disciplinare*, ma solo una volta che se ne siano riconosciute la complessità, la produttiva apertura extrascolastica e relazionale, la trasversalità formativa, la dimensione motivazionale e/o vocazionale, così come emergenti nel percorso maturativo dello stesso docente.

Bisogna considerare, inoltre, che se l'identità personale infantile, pre-adolescente e adolescenziale è quella che si realizza attraverso le comunicazioni interpersonali concrete che si danno nei luoghi significativi dell'esistenza, sempre più si costruisce anche nei non-luoghi *on-line* della comunicazione elettronica, verso una sorta di costruzione *on-line* dell'identità (con l'evidente, connesso rischio legato al cyber-bullismo).

La scuola, quale contesto interpersonale quotidianamente frequentato dagli studenti, dovrebbe costituirsi quale il luogo concreto di più incisiva e ampia espres-

sione dell'agire responsabile intergenerazionale; il luogo nel quale, attraverso la professionalità docente, sia agita la responsabilità educativa intergenerazionale.

Per tale percorso formativo-maturativo possono rivelarsi utili alcuni strumenti dichiaratamente qualitativi, quali *focus group*, interviste ermeneutiche, *role playing*… attraverso i quali realizzare una innovativa formazione iniziale e continua dei docenti, in una sorta di *ricerca-azione formativa*, nella quale siano gradualmente coinvolti sempre più docenti, studenti, genitori e altri adulti significativi presenti nel contesto scolastico.

Centrale, in tale modello formativo, sarebbe l'attivazione permanente di un Laboratorio autobiografico ("Ti racconto/Raccontami chi sono"), nel quale sia, di volta in volta, prevista la presenza di docenti e/o studenti e/o genitori e/o specialisti e nel quale sviluppare proposte (e riflettere periodicamente sugli esiti) intorno a quelli che possono essere definiti *sub-obiettivi educativi-formativi identitari criticamente non-violenti e reciprocamente validanti* e *responsabili*: l'innalzamento della competenza emozionale-empatica-relazionale, l'innalzamento dell'intelligenza intra/inter-psichica, l'educazione alla partecipazione competitiva non-violenta e alla cooperazione…

In tutti i percorsi educativi-didattici proposti dovranno essere perseguite finalità globalmente (e reciprocamente) formative di: educazione al Decentramento (cognitivo/emotivo/affettivo/culturale); educazione all'Ascolto (della cultura, dei pensieri, delle idee, delle emozioni, dell'affettività, dei punti di vista, delle sensazioni, di sentimenti, delle *ragioni* proprie/altrui); educazione alla Cooperazione (su obiettivi comuni, verso i quali indirizzare positivamente anche le individuali tendenze competitive, all'interno del gruppo); educazione dell/all'Empatia (riconoscimento empatico dell'altro, competenza comunicativa empatica); educazione del/al Sentimento (riconoscimento-rispetto-valorizzazione dei-fedeltà ai propri/altrui sentimenti); educazione delle/alle Emozioni (alfabetizzazione emozionale, espressione emozionale, riconoscimento delle proprie/altrui emozioni, controllo delle emozioni, intelligenza emozionale); educazione dell/all'Affettività (consapevolezza, riconoscimento, valorizzazione, rispetto della propria/altrui affettività); educazione alla Comunicazione *pura* (cioè trasparente, non-manipolatoria); educazione alla costruzione dell'identità e di una relazione interpersonale intima; educazione alla Responsabilità reciproca e al reciproco Rispetto.

Naturalmente, così come dichiarato in apertura di saggio, si resta consapevoli dei limiti e dell'implicito utopico del modello.

Tuttavia, è solo all'interno di una scuola-comunità educativa, caratterizzata da una comunicazione competente ed eticamente responsabile del docente che la scuola può tendere a educare le nuove generazioni a libertà, democrazia e cittadinanza globale.

Scrive Martha C. Nussbaum: "Ci sarà possibilità di dialogo attraverso i confini tra mondi culturali se i giovani cittadini saranno capaci, anzitutto, di entrare in contatto con il punto di vista degli altri e prendere decisioni condivise; questo può accadere a condizione che apprendano a mettersi in discussione e a riflettere sulle ragioni per cui sostenere una certa posizione invece di un'altra… Gli studenti a cui si insegna il pensiero critico apprendono, contemporaneamente, un nuovo atteggiamento verso coloro con cui sono in disaccordo, cominciando a vederli non come oppositori da distruggere, ma come persone che hanno dei motivi per sostenere un'altra posizione" (Nussbaum, 2012).

Ciò comporta anche, inevitabilmente, un innalzamento del livello di responsabilità etico-personale deontologica del docente (Lombardi, 2014), costantemente in atteggiamento di sviluppo personale-professionale nella *competente* cura di sé e dell'altro, in un processo di continua (auto)formazione (personale-professionale) *life long learning*.

Bibliografia

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, Lavoro e Democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

Cavarero, A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti, Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.

Clarizia, L. (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, Seam, Roma.

Clarizia, L. (2005), *Psicopedagogia dello sviluppo umano. Una prospettiva relazionale*, Edisud, Salerno.

Clarizia, L. (2013), *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma.

Clarizia, L., Di Lieto, M.E., Lombardi, M.G. e Quatrano, F. (2009), «Percorsi formativi della professionalità docente: l'esperienza della SICSI», in *Quaderni del Dipartimento 2008-2009*, Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Pensa Editore, Lecce, pp. 147-159.

Clarizia, L., Lombardi, M.G. e Quatrano, F. (2011), *L'offerta informale di competenze nell'autopercezione degli insegnanti*, in Bertagna, G. e Xodo, C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), pp. 211-253.

Clarizia, L., Lombardi, M.G. e Quatrano, F. (2012), *Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca*, Nuova Secondaria – Sezione Ricerca, n. 1 settembre 2012, La Scuola, Brescia.

Dewey, J. (1950), *Il mio credo pedagogico*, art. I (1897), La Nuova Italia, Firenze.

Documento SIPED, *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, Firenze/Roma, 15 novembre 2014.

Fornaca, R. (1989), *La pedagogia filosofica del '900*, Principato, Milano.

Lombardi, M.G. (2014), *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*, ETS, Pisa.
Nussbaum, M.C. (2012), «Educare per il profitto o per la libertà?», in *Il Mulino*, 1, Bologna.
Quatrano, F. (2015), *Conflitti e conflittualità. La mediazione pedagogica*, ETS, Pisa.
Riva, M.G. (2015), «La scuola come sistema di relazioni, emozioni, affetti. In ascolto della vita emotiva», in *Pedagogia Oggi*, 2/2015, pp. 21-39.
Ulivieri, S. (2015), «La mission sociale dell'educazione e della scuola», in *Pedagogia Oggi*, 2/2015, pp. 13-20.

7. Sviluppo professionale ed empowerment condiviso tra insegnanti e tra insegnanti ed allievi: qualche via percorribile

di *Alberto Agosti* – Università di Verona

1. Premessa: l'attenzione per alcune parole chiave

Questo contributo intende solo aprire una pista, per riflettere ed agire nella scuola, che si dispiega in varie direzioni, e che si origina sulla base di una riflessione preventiva finalizzata ad esplicitare alcune convinzioni che vanno maturando in chi scrive rispetto alla seguente domanda: come può la ricerca mettersi concretamente al servizio degli insegnanti e… degli allievi? Il pensiero attorno al significato del termine *servizio* può aiutare ad immaginare, e poi a tentare di implementare, la giusta postura del teorico nei confronti del pratico. L'idea di servizio evoca una serie di altre idee e dimensioni assai interessanti. Una può essere quella dell'impegno senza riserve, un'altra quella della dedizione totale a favore di qualcuno o di qualcosa, un'altra ancora quella di una piena disponibilità. Quando ci si mette al servizio si pensa verosimilmente di fare cosa gradita e soprattutto utile, che si riveli qualcosa di riuscito, proficuo, in grado di assicurare un guadagno, una resa. Nel teorico abita verosimilmente, e giustamente, il desiderio del tutto umano di rendersi utile, nel contempo egli sa che quando fa ricerca con i pratici la cosa torna utile anche a sé stesso. Si potrebbe dire che quando si lavora assieme per uno studio, si crea un vincolo di reciproca attesa/aspettativa alimentato dall'idea di uno scambio che dovrebbe tradursi in un guadagno, possibilmente non a senso unico, bensì reciproco. Nell'incontro tra il teorico e il pratico succede però ben di più: risulterebbe assai interessante una ricerca attorno a questo argomento, ovvero le dinamiche che si instaurano tra i protagonisti di un percorso volto a scoprire qualcosa di, presumibilmente, inedito, o perlomeno latente, nascosto. Il teorico, proprio perché può avvertire quest'ansia da prestazione, e la può avvertire anche il pratico, può anche sentirsi messo alla prova, sfidato nella sua capacità di rendersi efficace, utile appunto. D'altra parte anche il pratico può sentirsi in qualche modo sfidato a dare il meglio di sé, soprattutto perché si trova a do-

versi confrontare con un "quasi" collega che lavora nel campo della ricerca, diversamente da quanto accade a lui, che milita nel campo della didattica quotidiana[1]. Certamente l'esercizio dell'*epochè*, ovvero della messa tra parentesi delle interferenze dettate dal proprio vissuto[2], e soprattutto della sospensione del giudizio, diviene essenziale. Tuttavia si aggiunge anche la necessità di un dominio o almeno un controllo su emozioni e volizioni che appare di attuazione tutt'altro che semplice. Riflettere anticipatamente può aiutare a governare le dinamiche psichiche e intrapsichiche, essendone almeno un po' più avvertiti e quindi consapevoli. Questo si qualifica come requisito fondamentale per l'adozione di una postura, da parte del ricercatore, che si affranchi, almeno in parte, dal pericolo di una volontà di potenza che, anche se non necessariamente originata da un atteggiamento intenzionale, si rivela alla resa dei fatti irrispettosa nei confronti dell'interlocutore.

Altro termine impegnativo è *sviluppo*. Certamente accanto all'attributo *professionale* e riferito alla figura del docente, esso acquisisce una valenza semantica abbastanza univoca, seppure, a volerla esplorare, di un'ampiezza particolarmente accentuata rispetto ad altre professioni. Ciò è dovuto alla complessità dell'azione insegnativa. Alla radice del significato del termine vi è comunque l'idea di un accrescimento progressivo, di una maturazione, dell'acquisizione di una forma definitiva, stabile, consolidata. Molti altri sono i termini che si possono ancora associare all'idea di *sviluppo*: aumento, incremento, espansione, estensione, evoluzione. L'idea di sviluppo e le possibili azioni connesse perché esso si verifichi rimandano all'idea di un qualcosa che risulta *avviluppato*, *attorcigliato*, tale da richiedere un intervento mirato a cambiare tale stato, tale condizione. L'idea di sviluppo, nei suoi numerosi possibili significati, si può ritenere connessa con quelle di cambiamento, di trasformazione. Lavorare

1. Qualche riflessione in merito, sulla base di alcuni dati empirici raccolti presso un gruppo allargato di insegnanti di scuola superiore si può trovare in Agosti A. (2011), *Il cinema sulla scuola per l'innovazione delle pratiche didattiche*, in Roig Vila, R. e Laneve, C. (a cura di). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella Società dell´informazione. L´innovazione attraverso la ricerca*, Marfil & La Scuola Editrice, Alicoy-Alicante, Brescia, pp. 19-32.

2. Particolarmente efficaci le riflessioni di Luigina Mortari nel suo *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche,* Carocci, Roma 2007. In particolare, rispetto al passaggio di cui sopra, nel testo, nel capitolo sesto del suo volume, *Essere in ricerca,* centrale è il richiamo all'attenzione per quello «"sfondo opaco", fatto di presupposti e di abitudini di pensiero, che tendono a rimanere ad un livello implicito. […] modi di pensare e di sentire che si sono incarnati in tempi lontani nei tessuti della mente e, tacitamente, senza che si avverta la loro presenza performativa, contnuano a modellare fortemente il nostro sguardo sulle cose». «[…] modi di pensare e di sentire che si sono incarnati in tempi lontani nei tessuti della mente e, tacitamente, senza che si avverta la loro presenza performativa, continuano a modellare fortemente il nostro sguardo sulle cose» (pp. 223-224).

per lo sviluppo professionale dell'insegnante significa dunque lavorare perché egli, o ella – sostanzialmente – cambino, si trasformino. D'altra parte che la ricerca debba prevedere, nel ventaglio dei suoi esiti, anche quello relativo alla dimensione trasformativa, è più che assodato, nonché collegabile anche con la stessa dimensione etica del far ricerca. E però il tema del cambiamento e della trasformazione è delicato, soprattutto quando riferito a persone: circa l'intenzionalità trasformativa il ricercatore è chiamato ad interrogarsi, al fine di affrancarsi il più possibile da interferenze pregiudizievoli e, magari non del tutto consapevolmente, unilaterali, non condivise, e perciò alla fin fine manipolatorie. Se dunque il ricercatore vuole mettersi al servizio autentico del pratico, deve cercare i modi più adatti per far sì che le decisioni, in merito ai cambiamenti possibili, restino nelle sue mani. Il ricercatore, per rimanere in una posizione di servizio, è chiamato ad aiutare il pratico a trovare soluzioni trasformative, per lo sviluppo della sua professionalità, senza operare in merito qualsiasi forma di esautorazione.

2. Sviluppo professionale, stare bene a scuola, e lavorare con maggiori risultati: dove e come trovare idee?

Se comunque il binomio "sviluppo professionale" può essere riferito all'intero ventaglio di competenze relativo alla figura del docente, può risultare utile prendere in considerazione, nell'ottica del servizio verso il docente stesso, quelle che maggiormente gli consentano di gestire al meglio il clima della classe, nell'idea che ad una buona qualità di tale clima possano corrispondere sia un benessere che sia tale per gli studenti, ma anche per i docenti, sia un buon rendimento sul piano più prettamente scolastico. Questo significa aiutare gli insegnanti ad individuare quali possano essere gli atteggiamenti e le pratiche più adatte in ordine agli obiettivi appena indicati. Significa anche lavorare alla ricerca di quei dispositivi che verosimilmente si rendano efficaci al contenimento di quel disagio/malessere che sembra interessare in misura crescente la realtà della scuola e che vede come protagonisti e vittime insieme sia gli studenti, sia gli insegnanti. È soprattutto a contatto con i pratici che, in atteggiamento di ascolto attento e partecipe, si possono cogliere segnali, numerosi e di varia tipologia, di un disagio crescente, più o meno profondo, che abita nella scuola d'oggi e che sovente rende il lavoro per gli insegnanti particolarmente pesante[3]. Dai lacerti riportati in nota, si evince che anche l'appesantimento

3. Durante un'intervista, effettuata nell'ambito di una ricerca sull'impiego delle tecnologie digitali a scuola, un'insegnante ha modo di proferire parole assai significative (si riportano tre

amministrativo e burocratico che ha conosciuto la scuola in particolare negli ultimi due decenni, la compilazione di una serie di documenti un tempo non richiesti, nonché l'introduzione di strumenti per il monitoraggio e la misurazione degli apprendimenti, e quindi per il miglioramento della didattica, non si sa se alla fin fine davvero sortiscano gli effetti previsti e se si traducano in un reale potenziamento della professionalità dell'insegnante, oppure all'incontrario costituiscano un appesantimento ulteriore. Si ha l'impressione di un clima scolastico sempre più connotato da ritmi convulsi, che sottraggono spazi ritenuti vitali in rapporto alle esigenze di allievi, sempre più bisognosi di una scuola che certamente "insegni", ma anche abbia la possibilità di offrire quegli spazi di accoglienza, di ascolto che sempre più sembrano ridursi, fino quasi a scomparire, nei luoghi extrascolastici, in primis quello della famiglia. Se da un lato occorre lavorare per una scuola meno convulsa, compulsiva si potrebbe addirittura dire, soprattutto per quanto riguarda le pressioni burocratiche, al tempo stesso occorre però pensare a innovazioni didattiche che rendano l'azione insegnativa magari più distesa, ed umana, e al contempo maggiormente efficace. La letteratura divulgativa, ma non per questo da sottovalutare rispetto a quella scientifica, a questo proposito, è assai corposa, e può costituirsi come valido supporto per letture e riflessioni condivise tra insegnanti. Numerosi sono gli autori, spesso anche insegnanti, che hanno dedicato le loro scritture a tratta-

lacerti): «Eh sì, una volta eravamo forse più insegnanti, educatori, adesso devi essere burocrate, perché anche quello ti porta via un sacco di tempo, cioè ti delegano. Per le gite devi organizzarle in tutto e per tutto tu, eh sì, ma io non sono mica un amministrativo! Non è che a te amministrativo io porto le verifiche da correggere! È vero che adesso ci sono le mail, però dopo devi fare e devi compilare, e devi portare, dopo di che c'è la dematerializzazione, ma qui non serve solo che tu mandi via mail, vogliono anche il cartaceo! Dopo che hanno il cartaceo, l'hanno perso… e poi il registro, un sacco di cose e un sacco di tempo che la burocrazia ci porta via. Poi dobbiamo giustamente avere i contatti con lo psicologo, che è giusto, ma mentre una volta avevi un bambino con problemi, adesso ne hai tre o quattro da seguire, e poi anche le classi sono belle numerose! Però non sono le classi numerose in cui riesci a lavorare, e cioè, come ti dico, è anche fisico l'impegno! Quindi la maestra che sta seduta alla cattedra, almeno io, non ci riesco non sono quel tipo […] solo che è un serpente che si mangia la coda, più dai, meno acquisiscono; dovrebbe esserci un momento di equilibrio, dove ci fermiamo tutti e si attende. Ma il problema arriva anche da parte dei genitori: chi ha due classi, magari siamo sempre noi gli stessi da una classe all'altra, ci sono le mamme che controllano il quaderno di una classe e dell'altra e vedono che questi hanno fatto di più, questi di meno… ma quindi la classe è indietro, vuol dire che mio figlio è indietro! C'è un'ansia da parte dei genitori… Siam sempre tutti di corsa, per andare dove non so […] con la paura che tutto rientri in un certo protocollo, e questo non si può fare, e questo sì, ed è tutto così incanalato che se tu non fai qualcosa di creativo, qualcosa un po' fuori, diventa come il millepiedi che gli chiedi come fa a camminare e nel momento che ci ragiona non cammina più. Questo perché non posso uscire, non posso far vedere la foglia caduta, e c'è il parco giochi davanti… Ti bloccano e quindi i bambini o non li porti fuori, o le foglie gliele porti tu, oppure vai fuori e torni e dici: meno male che non è successo niente!».

re di questioni di scuola. La lettura delle loro opere può costituire una via per comprendere quali siano i problemi che attraversano l'istituzione nell'attuale temperie culturale. Talvolta, presso alcuni autori in particolare, le visioni sono fin troppo allarmistiche e alla fin fine quasi del tutto o del tutto unilaterali, in senso sovente catastrofico. Spesso però accanto alla descrizione/denuncia dei numerosi mali che la scuola conosce nei giorni nostri, vi è anche lo spazio per il racconto di pratiche felici, che aprono alla speranza di un futuro migliore[4]. Altra fonte preziosa è quella cinematografica. A comprendere le difficoltà che incontra l'insegnante oggi, più che un tempo, con allievi sempre più irrequieti, al limite della capacità di riconoscimento dell'autorità e quindi di rispetto, possono aiutare anche alcuni ottimi testi filmici – presi criticamente in esame in testi di ricerca, come quello citato in nota, e proposti alla visione da parte degli insegnanti – come *Il club degli imperatori* (tit. orig. *The Emperor's Club*) del 2002, del regista Neil Tolkin, *Freedom Writers*, del 2007, del regista Richard LaGravenese, *La classe* (tit. orig. *Entre les murs*, 2008) del regista Laurent Cantet, o ancora l'impegnativo *The Detachment – Il distacco*, uscito nel 2011 per la regia di Tony Kaye, o l'avvincente *Class Enemy*, del 2013, per la regia di Rok Bicek[5]. I problemi che si trova ad affrontare l'insegnante oggi sono appesantiti inoltre da una normativa a volte al limite dell'assurdo, che pone vincoli di ogni sorta nel nome del rispetto, giusto per indicare una dimensione ormai fattasi mito intoccabile, della privacy. Spesso inoltre *è* la "cultura" del contesto sociale in cui *è* inserita la scuola che impone, di fatto anche se non per iscritto, divieti a trattare temi riguardanti ad esempio la sessualità e più specificamente gli orientamenti sessuali, o temi particolarmente difficili come quelli delle malattie e della morte. In tema di sessualità vale la pena di citare il coraggioso *The History Boys*, del 2006, per la regia di Nicholas Hytner, ed anche l'impegnativo *Il sospetto, diretto e prodotto da Thomas Vinterberg (2012), mentre*

4. Tra i molti scrittori sulla scuola si ricordano Marco Lodoli, Eraldo Affinati, Giuliano Corà, Marco Rossi Doria, Paola Mastrocola, Alex Corlazzoli, Giuseppe Caliceti, Gisella Donati, Daniel Pennac, Rob Buyea, Mario Taglieri, Carla Melazzini, Angelo Fiore, Chiara Valerio, Giusi Marchetta, Domenico Starnone, Sandro Spreafico, Sandro Onofri, Silvia Dai Pra', Giancarlo Visitilli, Edoardo Albinati, Arnaldo Colasanti, Marco Balzano. Utili guide per traguardare criticamente le opere di questi ed altri autori che hanno scritto sulla scuola possono essere saggi di ricerca come quelli di Giuseppe Tacconi, il primo che si cita è «Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori», in *RASSEGNA CNOS*, 2, XXVI, 2010, pp. 167-183, che evidenzia le buone pratiche; il secondo invece è «Scritture rancorose sulla scuola», in *Quaderni di didattica della scrittura*, 1-2, 2011, gennaio-febbraio, pp. 41-53. Cfr. anche di Cinzia Ruozzi, *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, Loescher, Torino 2014.

5. Dei primi tre film citati tratto estesamente nel mio *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*, FrancoAngeli 2013, pp. 47-60 e 85-96.

esiste un film abbastanza recente, rispetto all'argomento della morte, di sicuro spessore: *Monsieur Lazhar* (2012), del regista Philippe Falardeau, che propone addirittura il tema del suicidio, quando quest'ultimo si presenta nello scenario scolastico. Abbastanza recentemente è comparso nelle sale cinematografiche un altro bel film intitolato *Una volta nella vita* (2014), della regista francese Marie-Castille Mention-Schaar, il cui titolo originale, *Les héritiers*, veicola l'idea della scuola come luogo in cui si può passare in eredità agli allievi, anche quando questi ultimi sono particolarmente riottosi verso l'offerta formativa, qualcosa destinato potenzialmente ad essere loro utile. Il titolo in italiano, per una volta tanto non del tutto arbitrario sebbene non fedele all'originale, si fa interprete di un messaggio altrettanto importante, quello che la scuola può costituirsi come luogo e tempo per esperienze conoscitive cruciali che gli allievi, uno volta cresciuti, non potrebbero più effettuare. Il cinema può costituirsi come un ottimo supporto per il rispecchiamento di insegnanti, allievi e genitori. Taluni film si prestano ottimamente ad essere visionati sia dagli insegnanti, sia dagli allievi, magari insieme. Sono i film che si potrebbero definire 'trasversali', da far vedere in alcuni casi anche ai genitori. Parlarne poi insieme, praticando dibattiti sapientemente moderati, può costituire un'occasione di confronto assai proficua, in cui dar modo a tutti di sperimentare il punto di vista degli altri, mettendolo a confronto con il proprio.

Anche nella letteratura scientifica si trovano opere che prendono in considerazione i problemi che incontra l'insegnante oggi, un insegnante costretto a dover difendere, spesso, un riconoscimento verso la sua funzione che sembra venir eroso progressivamente. Quella dell'insegnante è una professione che al giorno d'oggi è assai difficile, poco remunerativa sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista della soddisfazione personale di chi la pratica. Il sentimento di profondo disagio, lamentato da parte dei docenti quando essi dichiarano che si sentono stabilmente in trincea, è sempre più frequente; i professionisti della scuola sono bersagliati dai "colpi" degli allievi[6], ma anche dei genitori e, purtroppo, anche dalle pretese delle autorità superiori. D'altra parte

6. Incisive le parole di Elio Damiano: «Oggi la sfida dell'insegnante è la "conquista" della classe, tutti i giorni riaperta e mai acquisita una volta per tutte. Tra i giovani insegnanti, chi arriva nutrendo aspettative per un lavoro stimolante – dedicarsi ai giovani e contagiarli con la gioia del sapere – scopre con disappunto, salvo il fortunato che si vede assegnare "buone classi", che il mestiere consiste nel tenere la scolaresca, motivare gli alunni, adattarsi al loro livello e togliersi certi grilli dalla testa. Un naufragio che segnerà a lungo, se non indelebilmente, la sua biografia professionale». (Damiano, E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007, p. 22.) Si veda anche Perla, L., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010, in particolare i paragrafi *Il disagio non dichiarato* e *Vox clamans in deserto: l'implicito del disagio di insegnare* (pp. 85-86 e 164-182).

vi è chi si dimostra molto critico verso alcune pericolose derive, per cui questo stesso contributo, là dove proporrà l'ascolto degli allievi per migliorare la scuola, non va frainteso: facilitare la scuola non significa semplificare la didattica, nel senso di renderla più facile, come pure la necessità di assumere un atteggiamento clinico, di ascolto, non deve intendersi come un comodo, ma deleterio, abbassamento di aspettative nei confronti degli allievi (Furedi, 2012).

L'idea comunque sulla quale si basa questo contributo è che promuovere lo sviluppo professionale vuol dire facilitare gli insegnanti ad attrezzarsi di nuovi dispositivi e a pensare a pratiche efficaci da attuare nel loro difficile compito di istruzione e di educazione delle nuove generazioni, aiutandoli anche a mantenersi nei solchi di una moralità che è sempre più messa a dura prova dalla temperie socio-culturale dell'oggi (Damiano, 2013)[7]. Esistono in verità opere estese e contributi più agili, oltremodo apprezzabili, che già definiscono con chiarezza le caratteristiche di tali possibili pratiche e dispositivi, ma acquisisce un significato differente lo scoprirli o il riscoprirli con gli insegnanti. La ricerca in modo specifico è chiamata a far sì che siano gli insegnanti stessi a riconoscerli e ad individuarli. Daniela Maccario in un suo pregevole volume, in tema di competenze a scuola, dedica un passaggio quanto mai interessante all'importanza di coltivare nella vita di classe un clima di benessere ed è significativo che ella colleghi tale dimensione con quella dell'efficacia, a diversi livelli, delle pratiche insegnative. Centrale risulta essere, da parte degli allievi, il sentimento del sentirsi accettati, che «è fondamentale per provare senso di benessere e disponibilità nei confronti del lavoro scolastico, mentre percepirsi non accolti induce spesso malessere, difficoltà ad impegnarsi, talvolta stati depressivi; in classe, gli studenti che si sentono ben inseriti generalmente hanno una rappresentazione positiva di sé e della scuola, lavorano ed apprendono meglio rispetto a chi si sente a disagio» (Maccario, 2012, p. 98). Sono molteplici i suggerimenti che l'autrice indica: l'impegno attivo del docente a stabilire una relazione con ciascun singolo studente, a fargli percepire che gli si porta rispetto e considerazione. Come? Per esempio intrattenendosi con lui in tempi differenti da quelli delle attività didattiche; dimostrando e dichiarando apprezzamento per i successi in campo scolastico e non; chiedendo l'aiuto per la progettazione e l'implementazione delle attività da svolgere in classe. Anche il chiamare per nome gli studenti, il cercare il loro sguardo, il far capire che si è disponibili all'aiuto in caso di difficoltà e di errore, rientrano nel panorama di possibilità che l'insegnante può realizzare per ottenere un sentimento di appartenenza che concorra al benessere da parte dello studente stesso, ma forse anche del docente (ivi, pp. 99 sgg.). Suggerimenti si possono dunque già

7. In particolare il primo capitolo: *Insegnare nella Società degli Individui*, pp. 21-139.

trovare delineati in alcune pubblicazioni italiane e altre straniere. Ma ciò che ci si chiede è se l'invitare i docenti a confrontarsi, in tema di scuola, con la letteratura divulgativa e sul cinema, nonché sulla letteratura scientifica, magari ponendosi come facilitatori per la presa di contatto con i suggerimenti contenuti in questi referenti, sia la strada maestra per un autentico empowerment da parte dei docenti stessi. Certo vi possono essere modi assai intelligenti di impiego di tali fonti per la promozione dello sviluppo professionale dell'insegnante, ma comunque si rischia di perpetuare un modello formativo a cascata, tutto sommato trasmissivo. Per cui c'è qualcuno che indica agli insegnanti libri scientifici, film, e, attraverso questi supporti, più o meno apertamente, suggerisce i comportamenti e le strategie da adottare e qualcuno che dopo aver ascoltato la "lezione", si trova impegnato ad implementarli sul campo. Questo stesso contributo non è esente, verosimilmente, dal rischio di questa ambiguità, seppure le intenzioni siano differenti. Forse è più proficua un'altra via, che è quella della ricerca sul campo, scolastico in questo caso. Individuato uno o più problemi si possono trovare assieme alcune possibili soluzioni, sulla base magari dell'ascolto attento dei bisogni presenti nei docenti, nonché negli allievi. Perché infatti non coinvolgere anche loro nella ricerca?

3. La voce degli studenti attorno ad un concetto organizzatore: i ricordi di scuola degli allievi

I suggerimenti più attuali ci provengono dal filone di ricerca e di azione indicato dal binomio *Student Voice*. Generatosi fin dagli anni Settanta in ambiente anglosassone, e sviluppatosi con maggior incisività negli anni Novanta, il movimento internazionale *Student Voice* ha cominciato ad affermarsi recentemente anche in Italia (Grion e Cook-Sather, 2013; Gemma e Grion, 2015; Grion e De Vecchi, 2014). È in tale prospettiva che si è effettuata una prima rilevazione presso testimoni privilegiati ai fini di raccogliere alcuni dati empirici. Cè da chiedersi se e come sia possibile far giungere gli insegnanti ai punti qualificanti indicati sopra, ma anche e forse soprattutto ad altre scoperte, inedite, attraverso percorsi di ricerca condivisi. Si tratta di individuare, ed implementare, dispositivi che aiutino l'insegnante a vedersi dal punto di vista dei suoi allievi. I guadagni sul piano della professionalità possono essere davvero promettenti[8]. Vengono di seguito proposti alcuni esiti anticipatori di un lavoro

8. Un'interessante proposta/serie di suggerimenti si trovano in Brookfield, S.D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, in particolare nel capitolo *Seeing Ourselves Through Our Student's Eyes*, pp. 92-113.

di ricerca maggiormente sistematico e approfondito. Si riportano alcuni passaggi significativi tratti da una serie di scritture richieste a studenti del primo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria a Verona[9]. Si è consapevoli che le righe che seguono non possono ritenersi che spunti germinativi per una ricerca empirica più organizzata, nondimeno si ritiene molto interessante ciò che è si è intravisto nei dati raccolti. Agli studenti è stato chiesto di scrivere rispondendo ad una serie di domande che ruotavano tutte attorno all'idea di *appartenenza*. Come si potrà notare esse si proponevano di orientare progressivamente gli studenti stessi a far memoria, ripensandole, per poi scriverle, circa le pratiche didattiche che maggiormente fossero ricollegabili al concetto organizzatore appena indicato:

- *Il tuo tempo a scuola, quando eri in classe, era un tempo di "appartenenza"? Quando? Quale significato/valore ha per te l'espressione "senso di appartenenza a scuola, in classe"? Racconta quando e come la classe diventava luogo e tempo di "appartenenza".*
- *In sintesi "appartenenza a scuola, ma più precisamente, in classe" vuol dire…?*
- *Racconta bene che cosa faceva qualche tuo insegnante (qualche pratica, o qualche atteggiamento) che ti desse il sentimento dell'appartenenza*.

Qui di seguito, organizzate in blocchi tematici, una serie di evidenziazioni degli studenti, che si ritengono interessanti in rapporto ai tratti professionali, ma anche umani, laddove la distinzione spesso non è facile, che ciascun insegnante dovrebbe avere, ma anche sviluppare, facendosi ispirare da ciò che gli potrebbero dire, se li volesse far esprimere, i suoi allievi.

4. L'ascolto e l'interdipendenza positiva

Colpisce, nel leggere le esplicitazioni dei sessantesei studenti coinvolti nella rilevazione, che il termine "ascolto" compaia, in diverse declinazioni e diversi costrutti di significato, ben cinquantaquattro volte. Risultano interessanti lacerti come "*esser ascoltata con piacere*[10] *da professori e da maestre motivati signi-*

9. A Verona esiste una sezione del Corso di laurea interateneo in Scienze della formazione primaria, che ha la sua sede centrale a Padova. L'insegnamento di *Didattica generale*, tenuto dallo scrivente, prevede da anni l'impiego da parte degli studenti di una piattafoma elettronica mediante la quale viene richiesto sistematicamente agli studenti stessi di intervenire con scritture di volta in volta diversamente finalizzate. La rilevazione è stata compiuta dallo scrivente nel mese di ottobre 2015.

10. Elio Damiano nel suo *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013, a p. 104, parlando a proposito della seduzione, dice: «Al di là di

ficava sentirmi sempre a mio agio nell'esprimere idee e posizioni, consapevole che esse sarebbero state ascoltate, anche se discordanti" oppure "*la mia prof., oltre a portare informazione in classe, ascoltava le nostre idee, considerando ciascuna di esse al pari delle altre, sviluppandone le parti più interessanti, senza sminuire i pensieri meno originali*" o ancora "*una scuola che, quando era positiva, mi faceva sentire ascoltata, in cui quando c'era un problema, lo si risolveva insieme, in cui veniva data importanza ai sentimenti di ognuno sia positivi che negativi, in cui la didattica era formata anche da punti di vista e esperienze personali, che man mano che si cresceva diventavano sempre più elaborati e ragionati*". Ecco che dunque è proprio l'ascolto il primo dei punti nodali che viene indicato come uno di quei requisiti che più sono in grado di offrire il senso di appartenenza. L'ascolto si può realizzare e valorizzare in molteplici modi, promovendo anche quello reciproco tra gli allievi: "*Il mio professore di matematica, durante ogni lezione precedente a quella in cui si sarebbe svolto il compito in classe, ci faceva lavorare divisi per gruppi. Tale suddivisione della classe veniva scelta da noi studenti, secondo una logica prestabilita: i più 'forti' nella disciplina dovevano aiutare i più 'deboli' nelle difficoltà; questo metodo mi* è *sembrato efficace e credo sarebbe utile se applicato a tutte le discipline, in modo tale da sfruttare tutte le potenzialità dei ragazzi, che si sentono appagati nel riuscire ad aiutare 'i meno bravi' in alcuni ambiti, ma capiscono anche di avere la necessità dell'aiuto degli altri, ed anche l'utilità di ascoltarsi reciprocamente, tra allievi, senza aver sempre bisogno del supporto del professore*".

In seconda battuta è l'"interdipendenza positiva" tra allievi e tra allievi ed insegnanti che si ritrova sottolineata più volte, in passaggi molto significativi, come questo: "*Mi sentivo di avere un ruolo nel mio gruppo classe, questo grazie a maestri/professori che mi hanno fatto sentire non un semplice spettatore, una persona che passava lì per caso e che assisteva alle lezioni, ma come essere unico, membro importante per il gruppo e anche per l'insegnante, come se senza di me sarebbe stato diverso*"; o come questo: "*Negli ultimi anni del liceo quasi 'respiravo' il senso di appartenenza in classe, grazie ai miei compagni e ai docenti. Ci ascoltavamo e praticamente ciascuno era importante*

tutte le tattiche, la seduzione implica sensibilità, empatia, la considerazione degli stati d'animo, la passione per l'insegnamento. Si tratta, infatti, di creare un clima, di dare "vita" alla classe, di contagiare gli alunni con il piacere di stare assieme e con la gioia del sapere». L'idea della "gioia del sapere", che si accompagna alla dimensione del piacere, si raccorda perfettamente con quanto esprimono molti degli allievi che ricordano le "invenzioni" dei loro insegnanti per rendere la scuola un ambiente di soddisfazione sul piano degli apprendimenti, sia cognitivi sia, in senso più ampio, a misura d'uomo. L'Autore invita in nota a leggere di Georges Snyders *La joie à l'ècole*, PUF, Paris 1992.

perché poteva contribuire nel suo piccolo; io, per esempio, ero il responsabile della LIM e del computer di classe, perché tutti pensavano che avessi buone capacità informatiche. Questo mi faceva sentire accettato ed incluso nel gruppo della classe. Spesso, nelle attività di gruppo, a ciascuno veniva dato spazio per esprimere sé stesso al cento per cento; ricordo, ad esempio, un mio amico sorprendentemente bravo in chimica, che veniva conteso durante i laboratori e lo vedevo felice e fiero perché poteva contribuire con le sue capacità ad aiutare il gruppo classe. È *fondamentale, a mio avviso, sentirsi importanti e partecipi in classe, perché ti motiva e ti porta ad esprimere tutto te stesso nei confronti del gruppo, il quale valorizza e riconosce il tuo talento assieme a quello degli altri*".

5. Guardarsi, discutere, dialogare, esprimersi

Un tema molto bello proposto da un allievo è quello dello sguardo: "Il senso di appartenenza non è un qualcosa che viene imposto, ma cresce di giorno in giorno grazie all'aiuto reciproco e mediante gli sguardi dei compagni e degli insegnanti. Sentirsi parte della scuola e della classe aiuta, secondo me, nell'apprendere e nel costruire rapporti che fortificano il proprio essere nel mondo. Il senso di appartenenza era dunque dato dall'unità della classe che, con il passare degli anni scolastici, si è sempre più rafforzato grazie, soprattutto, agli insegnanti che si sono messi in gioco perché questo avvenisse, facendo lezioni di discussione partecipata e di lavori in gruppo".

Discutere e lavorare assieme sono due pratiche molto amate dagli allievi e amati saranno verosimilmente gli insegnanti che lo consentano loro. L'espressione "lavoro di gruppo" torna spesse volte negli scritti dei sessantasei allievi – "*ho sentito di 'appartenere' alla classe durante alcuni lavori di gruppo, nei quali ogni componente contribuiva a rendere migliore il 'prodotto finale' mettendo a disposizione le proprie diverse abilità, attitudini e qualità*" – come pure tornano per ben trentacinque volte i termini "*dialogo*", "*discutere*" e "*discussione*". Termini che fanno pensare a come anche la disposizione dei banchi, ovvero l'assetto della classe, la disposizione dei suoi arredi, possano giocare un ruolo fondamentale rispetto a quella "esplorazione reciproca" tra allievi, e tra allievi ed insegnanti, a quel "guadarsi" e "rispecchiarsi" che si attestano come requisiti fondamentali per il rafforzamento delle identità e la costruzione del gruppo classe. Come importante può essere anche muovere il corpo, quello dell'insegnante, e consentire agli allievi di muovere i loro propri corpi. È anche con il corpo che il docente insegna ed è anche con i loro corpi che gli allievi apprendono (Rossi, 2011, pp. 76 sgg.).

6. La valutazione e gli "sconfinamenti" del docente

Un'attenzione del tutto particolare va assegnata al capitolo "valutazione". Il tema in questione compare molto spesso negli scritti degli allievi. Spesso l'insegnante per la valutazione si affida a protocolli routinari, che forse in parte hanno ragione d'essere, poiché in quanto tali riescono verosimilmente ad orientare l'allievo, in parte però andrebbero messi in discussione, percorrendo modalità differenti[11]. Diventa dunque interessante leggere: "*Riguardo il sentirsi parte del proprio apprendimento, dal mio punto di vista ci si sente appartenenti quando si viene coinvolti dall'insegnante. Quando viene chiesto di fare proposte, ci si sente responsabili della propria educazione e valutazione. Ricordo una professoressa che dopo l'interrogazione chiedeva sempre che voti ci saremmo dati. Anche questo secondo me* è *sentirsi di appartenere al proprio sviluppo*".

"*Alle superiori ricordo un professore che interrogava in modo particolare: tutta la classe poteva aiutare l'interrogato se questo non riusciva a rispondere correttamente, inoltre l'aiutante otteneva un 'più' se l'aiuto era funzionale. Questo ci spronava ad aiutarci come classe.*"

Nondimeno il capitolo della valutazione si attesta come cruciale ed estremamente delicato, tale da poter essere affrontato da parte dell'insegnante con raffinata consapevolezza e padronanza professionale; questo per evitare prassi assai discutibili, come denuncia più di qualche allievo:

"*La professoressa di latino del mio secondo anno aveva l'abitudine di annotare su un foglio tutte le frasi tradotte errate durante le verifiche, per poi leggerle ad alta voce al momento della consegna dei compiti, chiedendo chi fosse il 'colpevole' di tale errore. Una volta individuato, non perdeva occasione per fare battutine inerenti non solo all'errore, ma anche a colui o colei che l'aveva*

11. Si propone in nota, in forma sintetica, una riflessione in tema di valutazione ricavata da quanto ha detto un insegnante durante un focus group alla presenza dei moderatori, tra i quali il sottoscritto, e dei suoi colleghi. Il professore aveva notato che quando si "svincolava" dalla valutazione succedeva che qualche allievo, sentendosi forse più libero, dava il meglio di sé stesso, e che questo avveniva magari proprio alla persona che difficilmente contribuiva al dialogo. Lo stesso collega diceva che pur parlando degli argomenti scolastici, di apprendimento, aveva notato delle positività provenienti da allievi dai quali non se le sarebbe mai aspettate. Egli è addirittura giunto a chiedersi se le modalità di valutazione che abitualmente proponeva non costituissero esse stesse una sorta di limite, di ostacolo alla migliore espressione dei suoi allievi, causando talvolta i loro insuccessi. Interventi come questo, preziosi per una discussione tra colleghi, fanno pensare che occorrerebbe, accanto alla *student voice*, dare spazio anche alla *teacher voice*, per dare esplorare quegli interrogativi a nostro avviso potenzialmente generativi rispetto ad una possibile innovazione della didattica, un'innovazione progettata, decisa e implementata dagli stessi insegnanti.

commesso, mettendoci sempre a disagio". "*Ricordo in maniera piuttosto negativa come una mia insegnante delle scuole medie amasse, forse per pigrizia, o forse con un preciso scopo educativo, lasciare correggere a noi i compiti in classe. Dovevamo scambiarci i nostri compiti a due a due, e mentre lei ripeteva a voce alta quali fossero le risposte giuste e quelle sbagliate, noi dovevamo con la penna rossa correggere il compito del compagno. Non amavo questa strategia, avrei voluto barare sempre per non far prendere un brutto voto al compagno, cosa però non possibile*". Delegare agli allievi talune proprie funzioni, come nel caso appena proposto, può verosimilmente provocare tra gli allievi disarmonie, sensi di colpa non ben gestibili, rivalità e competizione: un insieme di dinamiche che ben poco hanno di costruttivo e che anzi concorrono con tutta probabilità alla creazione di un clima di classe colmo di tensioni, di segno contrario rispetto a quel clima di benessere che sembra essere il più adatto rispetto a relazioni umane di qualità ed anche ad un più soddisfacente livello della qualità degli apprendimenti. "La nostra maestra ci faceva sempre fare dei calcoli all'inizio della lezione, e ad ogni controllo segnava quelli giusti e quelli sbagliati. Alla fine del mese veniva data una medaglia di carta a tutti quelli che non sbagliavano nulla. Ciò però creò uno stato di competizione nella classe, che si rivelò negativo". "Come dimenticare! La professoressa di matematica toglieva mezzo punto se il foglio protocollo era in realtà un foglio strappato da un quaderno!" Le pratiche come quelle ricordate da due allieve sono di segno contrario anche rispetto ad un'etica che sia tale e che pure deve rientrare nei tratti di una professionalità docente a tutto tondo. Sempre sul piano etico, a proposito degli sconfinamenti di cui si fanno a volte protagonisti gli insegnanti, esplicitazioni come la seguente fanno riflettere: "Alle scuole superiori avevo una professoressa di matematica che non amavo affatto e che, ovviamente, vedevo per la maggior parte della settimana. Era una donna molto saggia, ma allo stesso tempo malefica. Ricordo benissimo una frase che ci ripeteva spesso, ovvero: 'O mi si ama, o mi si odia', questo era il suo motto. Purtroppo nella sua vita privata era molto sola e per questo cercava di intromettersi, in modo piuttosto brusco ed insistente, nelle faccende private di ognuno di noi, cosa secondo me poco professionale".

7. L'insegnante più gradito… e quello da dimenticare

Tornando ai tratti considerati positivi, a detta degli allievi interpellati l'insegnante maggiormente riconosciuto come tale è colui o colei che lascia "esprimere liberamente" i suoi allievi, e, soprattutto, che non esprime giudizi. Un dato emerge con grande evidenza: tra i diversi insegnanti è quello di religione

che viene più spesso ricordato volentieri come colui, o colei, che dà spazio in aula ai discorsi e alle idee, concedendo agli allievi di esprimersi su temi a loro vicini, e comunque avvertiti come significativi. Se da un lato il docente di religione ha dalla sua una maggior libertà di insegnamento, nel senso che non si vede costretto a seguire un programma strettamente disciplinare, cionondimeno c'è da chiedersi se davvero le altre "materie" non possano essere insegnate comunque in termini di aderenza e significatività rispetto agli allievi e alle loro attese/bisogni, anche esistenziali. Taluni lacerti indicano che è possibile attuare una didattica in grado di coinvolgere non solo da un punto di vista dell'acquisizione di conoscenze, bensì anche di percepiti guadagni di crescita personale: *"La mia professoressa di italiano delle scuole medie: se penso a lei mi torna alla mente tanta, tanta, tanta fatica e tante ore di studio. Compiti assurdi, strani, difficili, ma non può che salirmi dal petto un grande, immenso Grazie. La sua originalità e il suo lavorare fuori dagli schemi ha fatto fiorire in me la voglia di insegnare. Mi ha fatto scoprire la scrittura creativa, sperimentare mille ed un modo per esprimermi, utili non solo per scoprire le potenzialità espressive e comunicative della lingua, ma fondamentali per conoscere me stessa. La professoressa mi ha fatto capire che la scrittura, che la lingua* è *un elastico; più lo tiri, con fatica ed energia, più compi un duro lavoro di introspezione, di autoanalisi, di consapevolezza, e più, quando molli la presa, ti dà lo slancio per superare ogni ostacolo".* Il docente che lascia "esprimere" o che invita espressamente gli allievi a farlo è quindi particolarmente apprezzato. Il motivo torna negli scritti una ventina di volte. Questo è un tratto dello stile docente che risulta fondamentale: "*A scuola, nella mia classe, mi sentivo appartenente, inclusa quando i professori, riferendosi ad un determinato argomento o ad un fatto accaduto nella realtà aprivano il dibattito in cui ognuno poteva esprimere le proprie idee, ma soprattutto ascoltare quelle degli altri. Il clima che si respirava era molto bello perché anche se c'erano pareri contrastanti potevi sapere che cosa pensava veramente l'altra persona con cui magari non avevi mai approfondito un rapporto*". "*Il termine 'appartenenza', riferito alla scuola e all'ambiente classe, dal mio punto di vista, e in base alla mia esperienza personale, sta ad indicare quel sentimento di profondo raccoglimento emotivo e conoscitivo, condiviso da tutti gli alunni appartenenti ad un gruppo classe, all'interno del quale ognuno possa esprimersi ed esprimere a pieno le proprie emozioni, le proprie curiosità e le proprie opinioni circa gli argomenti affrontati. Un gruppo coeso, e nello stesso tempo connotato da un sentimento di complementarietà, che porta ognuno a valorizzare se stesso, ma a colmare le lacune del compagno*".

L'assenza di giudizio come garanzia di un clima in cui potersi esprimere e compromettere, nel senso positivo del termine, è invocata più o meno esplici-

tamente dagli allievi interpellati con una frequenza molto alta, una quindicina di volte, soprattutto laddove si trattava di pronunciarsi in modo sintetico attorno all'idea di "appartenenza", e i ricordi sono positivi, carichi di gratitudine: "*appartenenza, a mio parere, significa anche sapere di potersi esprimere senza essere giudicati dal gruppo e sentirsi utili per il gruppo*"; "*appartenenza era quando il professore di scienze sociali prevedeva spesso dei momenti di confronto sulle tematiche inerenti le dinamiche sociali e promuoveva il dialogo dandoci la sensazione non giudicante*". La realizzazione e la manutenzione di un clima di classe in cui il giudizio, da parte di chicchessia, sia escluso o perlomeno ben controllato ed arginato, viene dunque messo in relazione più volte dagli allievi interpellati con il sentimento dell'appartenenza. La "custodia" del clima di classe potrebbe quindi vedere l'insegnante impegnato professionalmente anche, e forse soprattutto, su questo versante. Dagli scritti raccolti si rileva infatti che gli allievi amano essere interpellati, ma non amano ricevere giudizi, né dai docenti, né dai compagni, e soffrono in modo particolare quando fanno l'amara esperienza della mortificazione: "*Un'insegnante una mattina mi chiamò fuori, alla cattedra, per l'interrogazione di inglese, materia in cui non sono mai stata brava. Quel giorno in particolare lo ricordo perché, agitata come sempre, non capii bene una domanda e quindi diedi una risposta sbagliata. Ero in piedi di fronte a tutta la classe che stava ridendo per la risposta che avevo dato e la professoressa con loro rise, e fece dell'ulteriore ironia sul fatto. Ricordo di essermi sentita molto mortificata*". "*Non sono mai stata una persona ordinata e precisa, per questo da bambina avevo difficoltà a realizzare le cornicette. Mi piaceva il disegno libero, in quanto mi permetteva di esprimere la mia creatività, ma l'unica forma d'arte che la mia maestra di matematica concepiva erano proprio le cornicette. Ricordo che un giorno, alla scuola elementare, mi sono impegnata particolarmente nel realizzarle, ma nonostante ciò il risultato era poco convincente. La maestra ha preso il mio quaderno e quello di un mio compagno, paragonando i nostri lavori e sottolineando quanto il mio fosse fatto male, per poi strappare la pagina davanti a tutta la classe. Questo episodio mi* è *risultato particolarmente pesante in quanto mi sono sentita umiliata e non ho visto riconosciuto l'impegno che avevo impiegato nello svolgimento del compito, bensì soltanto il risultato finale. Mi sono sentita non compresa, non inquadrata, come se la maestra non conoscesse i miei limiti e le mie difficoltà. Ho visto il mio lavoro venire strappato e buttato nel cestino, il tutto davanti agli altri compagni. Si tratta di un'esperienza che ho vissuto molti anni fa, ma la ricordo ancora perfettamente: mai più nella vita ho ricevuto un'umiliazione del genere*".

8. I dispositivi concreti dell'agire didattico efficace: un campo da esplorare

Si sono riportate esplicitazioni positive ed anche quelle negative, ed è tuttavia molto confortante constatare come accanto ai ricordi più spiacevoli, di cui bisogna comunque tener conto, gli allievi ne conservino molti, all'incontrario, gradevoli. Resta la curiosità sul… come. E può essere molto utile approfondire il perché di certe belle dichiarazioni, passando alla concretezza delle scelte dei docenti. Come si è già specificato, si è chiesto agli allievi di ricordare in che modo i loro insegnanti avessero favorito il sentimento di appartenenza, ovvero "quando" e "come" essi fossero riusciti, da professionisti dell'insegnamento, sia con i propri atteggiamenti, ma anche con oculate pratiche, a promuovere climi di classe positivi e produttivi sul piano del rendimento scolastico. Questo patrimonio di pratiche in parte già si intravvede nelle esplicitazioni degli allievi: "*In seconda ero con la professoressa di Italiano e decidemmo di organizzare un laboratorio di teatro. Alla fine dell'anno mettemmo in scena 'I promessi sposi', un romanzo che ricordo ancor oggi molto bene in tutti i suoi dettagli. La cosa ci impegnò moltissimo: occupava alcune ore di lezione e poi i pomeriggi. Ma lo facevamo tutti molto volentieri: ognuno aveva un suo specifico ruolo. Fu molto divertente sia la preparazione sia la messa in scena! Ci aiutò anche molto a legare tra di noi, ma soprattutto, come scrivevo sopra, fu una modalità che mi permise di apprendere molto bene i contenuti*". "*Quando ero alla scuola primaria, la mia insegnante di scienze ci propose una modalità molto originale per conoscere e studiare le trote: tutti insieme abbiamo realizzato un acquario e in esso abbiamo iniziato ad allevare questi pesci. Col tempo da uova sono cresciuti e si sono sviluppati, finché quando abbiamo stabilito che fossero pronti, li abbiamo insieme liberati nel fiume che scorre nel nostro paese vicino alla scuola. Ogni alunno ha liberato un cucciolo di trota e le maestre ci hanno chiesto di dare un nome al 'nostro' animaletto. Terminata l'esperienza abbiamo realizzato un libretto di classe in cui raccontavamo l'insieme di conoscenze acquisite su questi animali*". "*Il mio insegnante di Scienze umane, invece di adottare un testo da studiare, decise di 'farcelo fare' a noi. Quindi scelse diversi argomenti da affrontare, ci divise in gruppi, ciascuno dei quali aveva un argomento diverso e doveva fare una ricerca al riguardo. Dopo la correzione da parte dell'insegnante, queste ricerche venivano unite a formate un libro; con una copertina, un indice e delle immagini. I benefici di tale 'invenzione' credo stiano nell'attivazione del soggetto nel fare ricerca, nell'interessarsi all'argomento e nella creatività nell'elaborare e nello scrivere il testo*".

9. In sintesi

Si sono proposti alcuni lacerti ritenuti significativi, tra i molti esplicitati dagli allievi, nella certezza che attingere alle loro memorie scolastiche può coincidere con il disvelamento di un patrimonio di buone pratiche, spesso inventate da docenti particolarmente appassionati del loro lavoro. L'intento di questo scritto era quello infatti di indicare alcune vie percorribili per l'empowerment professionale tra gli insegnanti. Un empowerment che si può realizzare attraverso la scrittura da parte degli allievi e la lettura attenta, da parte degli insegnanti, delle loro scritture; attraverso il dialogo tra i primi e i secondi, o tra gli insegnanti tra di loro, magari dopo la visione di un film che abbia come sfondo la scuola, oppure la lettura condivisa di qualche buon libro. Tutti dispositivi ed occasioni per la pratica di un rispecchiamento destinato, auspicabilmente, a migliorare sia la qualità delle relazioni, e di conseguenza il livello di benessere, sia la quantità, ma soprattutto qualità degli apprendimenti, il più interessante risultato sia per gli allievi sia per gli insegnanti. In fin dei conti troppo spesso si dimentica che i primi e i secondi sono chiamati a vivere in un rapporto che dovrebbe valorizzarli entrambi.

Bibliografia

Agosti, A. (2011), *Il cinema sulla scuola per l'innovazione delle pratiche didattiche*, in Roig Vila, R. e Laneve, C. (a cura di), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella Società dell´informazione. L´innovazione attraverso la ricerca*, Marfil & La Scuola Editrice, Alicoy-Alicante, Brescia, pp. 19-32.

Agosti, A. (2013), *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Brookfield, S.D. (1995), *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.

Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.

Damiano, E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.

Furedi, F. (2012), *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*, Vita e Pensiero, Milano.

Gemma, C. e Grion, V. (2015), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta.

Grion, V. e Cook-Sather, A. (2013) (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.

Grion, V. e De Vecchi, G. (2014), «Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa», in *Educational Reflective Pratices*, 1, 2014, pp. 30-46.
Maccario, D. (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino.
Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
Perla, L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
Ruozzi, C. (2014), *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, Loescher, Torino.
Tacconi, G. (2010), «Dentro la pratica. Le concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori», in *RASSEGNA CNOS*, 2, XXVI, 2010, pp. 167-183.
Tacconi, G. (2011), «Scritture rancorose sulla scuola», in *Quaderni di didattica della scrittura*, 1-2, 2011, gennaio-febbraio, pp. 41-53.

8. “Di problema in problema”: un processo di co-ricerca per la professionalizzazione con gli insegnanti

di *Patrizia Magnoler*

Diversi contributi pubblicati nell’ultimo decennio presentano uno stato di “sofferenza degli insegnanti” (Lantehaume e Hélou, 2008) e l’avvio di un processo di de-professionalizzazione (Wittorski e Roquet, 2013; Maroy e Cattonar, 2002; Maubant, Roger e Lejeune, 2013) che costituiscono un reale impedimento per un positivo sviluppo professionale. Tra le cause, che maggiormente inducono un senso di depotenziamento rispetto alla propria possibilità di agire, si ravvisa la riduzione del senso di autonomia e di decisionalità progettuale derivante dal crescente rilievo assegnato alla valutazione dell’apprendimento attraverso l’uso di standard nazionali ed europei. Questa traiettoria valutativa supporta un’interpretazione causalistica tra insegnamento e apprendimento e alimenta negli insegnanti la percezione di essere “preparatori alle performance” anziché “facilitatori di apprendimento”. Nei casi in cui la valutazione basata su standard venga estesa anche alla professionalità docente aumentano gli atteggiamenti di difesa e di tutela del sé (Paquay *et al*., 2010), sicuramente non pertinenti con la visione di un professionista che “è in ricerca” (Beillerot, 1991) e che procede, prendendo anche dei rischi, attraverso un continuo “questionnement pratique” (Richardson, 1994). La percezione del sé professionale è sempre più simile a quella di un “buon esecutore”, colui che si concentra solo sul raggiungimento di traguardi definiti mettendo in atto un processo di pragmatizzazione dei modelli teorici proposti dai ricercatori universitari o di colui che applica buone pratiche riconosciute da esperti esterni alla scuola.

Una seconda causa che alimenta la difficile costruzione di un sé professionale è ravvisabile nel moltiplicarsi di situazioni alle quali l’insegnante deve far fronte, sviluppando continuamente le proprie competenze per gestire gruppi di progetto, partecipare a commissioni con diversi obiettivi e problemi da affrontare, relazionarsi con il territorio, far fronte a situazioni difficili con i genitori. Ridurre il peso che simili problematiche creano ai docenti è compito sia politico sia formativo.

In Italia si sta operando, a partire dalla legge 107/2015 e dalle sue applicazioni, nella direzione di un reinvestimento sulla professionalità docente, attraverso l'introduzione di nuovi elementi progettuali che consentano di far fronte alla de-professionalizzazione fortemente percepita e vissuta nelle scuole nazionali. La scelta di rendere la formazione *obbligatoria, permanente e strutturale*, nonché di riattivare una dimensione di ricerca sull'agire professionale, dovrebbe permettere di a) accrescere la conoscenza sull'insegnamento attraverso la presentazione di teorie, modelli, evidenze sugli effetti dell'insegnamento per l'apprendimento (Hattie, 2008; Calvani, 2012; Robasto e Trinchero, 2015); b) valorizzare la conoscenza dei pratici e alimentare uno spirito di indagine sull'insegnamento attraverso percorsi di ricerca partecipativa (Anadon, 2007; Bednarz, 2013; Lenoir, 2012). Per affrontare questa sfida è possibile attingere a innumerevoli risorse che offrono un panorama sul rapporto di "nuova alleanza" che va stabilito tra ricercatori e insegnanti (Hadij e Baillé, 1998; Damiano, 2006; Magnoler 2012). Diversi sono anche i modelli di ricerca finalizzati alla scoperta e valorizzazione del "pensiero degli insegnanti" (Shulman, 1987; Bourdoncle, 1993; Tochon, 2000), all'osservazione dell'agire didattico (l'Analisi di Pratica; Altet, Bru e Blanchard Laville, 2012; all'analisi dell'attività, Ria, 2015; Yvon e Durand, 2012; Theureau, 2004) e alla comprensione della concettualizzazione ad esso sottesa (Vinatier, 2009; Pastré, 2011). I dispositivi ideati sono numerosi e consentono di indagare aspetti differenti: ne sono esempi la co-explitation (Vinatier, 2010), le scritture degli insegnanti (Cifali e André, 2007; Perla, 2012), l'autoconfronto e le interviste (Vermersch, 1994; Theureau 2006; Clot, 2008). Sempre più frequentemente si riscontra nelle ricerche l'uso dei video sia per analizzare l'insegnamento come sistema o per focalizzare l'influenza che esso può avere sull'apprendimento dello studente (Santagata e Guarino 2011; Santagata, 2012; Bonaiuti, 2012) o anche lo sviluppo di una visione professionale (Sherin e Van Es, 2002; Seidel e Stürmer, 2014).

La relazione insegnante-ricercatore si è prevalentemente sviluppata nell'ambito di percorsi di ricerca-azione, ricerca-formazione e ricerca-intervento che hanno contribuito a dare visibilità ai dilemmi che gli insegnanti incontrano nell'attività e a legittimare e dare significato e valore alle interpretazioni e alle strategie utilizzate per risolvere i problemi quotidiani.

La percezione diffusa è che si vada ri-scoprendo la postura di ricerca in quanto costitutiva della professionalità docente, quell'"essere in ricerca" (Vinatier e Morrisette, 2015) che aiuta a trovare nuove modalità di gestione della classe, di trasposizione (Chevallard, 1994) e mediazione didattica (anche in relazione alla modificazione che è stata introdotta dalle tecnologie (Rossi e Giaconi, 2015; Rivoltella, 2013) e della valutazione formativa (Baillat *et al.*, 2008; Allal, 2009).

La sfida che l'odierno panorama italiano pone è la costruzione di una complessa sintesi tra la prescrizione (metodologie e risultati attesi presenti nelle indicazioni ministeriali), la valorizzazione dell'esistente e il supporto al cambiamento. In altri termini si tratta di coniugare l'analisi dell'attività reale con l'analisi del lavoro (Lussi Borer, Yvon e Durand, 2015), ripensando alle diverse forme in cui esso di esplica. Léontiev (1984) ne aveva individuate tre: il compito prescritto (in questo caso dal MIUR e dalle teorie sull'insegnamento), il compito ridefinito dall'attore (come il prescritto viene interpretato all'interno delle singole scuole e dal singolo docente) e il compito effettivo (l'azione reale in contesto di ogni insegnante). Per giungere a un'approfondita comprensione della natura dell'agire didattico occorre quindi riuscire a rendere espliciti i significati assegnati al compito prescritto, confrontarli con i significati attribuiti (scoprire eventuali processi di pragmatizzazione della teoria) e procedere all'analisi dell'azione, ciò che è stato effettivamente realizzato in classe. Come affermano Lussi Borer *et al.* «Il s'agit de re-travailler les prescriptions, de les questionner à la lumière de l'activité réelle et non de transformer les situations pour le rendre conformes aux prescription» (Lussi Borer, Yvon e Durand, 2015, p. 9). Con l'assunzione di una simile prospettiva l'attività reale diviene un oggetto di analisi fondamentale per la formazione. Descrivere le modalità con le quali si l'agito prende forma e comprendere l'origine delle scelte, ma anche delle non-scelte effettuate in azione, contribuisce ad alimentare una conoscenza sull'agire professionalmente diffuso e condiviso. Aiuta inoltre a recuperare quel repertorio sommerso di "azioni possibili" da mobilitare in situazioni future. È proprio da questa duplice dimensione, scelto/agito e non scelto/possibile, che si può operare per ampliare il potenziale di azione del soggetto.

L'obiettivo ricorrente, in ogni ricerca condotta tra attori con differenti expertise, è di fornire un risultato positivo per entrambi. Nel caso della Ricerca Collaborativa si parla della doppia verosimiglianza (Dubet, 1994), ovvero del conseguimento di nuovi traguardi di conoscenza utili alla ricerca per descrivere in modo più approfondito l'agire didattico e traguardi di competenza che consentono agli insegnanti di trovare nuove e funzionali soluzioni ai propri problemi.

1. Alcuni nodi della ricerca collaborativa e le loro implicazioni

Le tre fasi (co-situazione, co-operazione, co-produzione) che caratterizzano la Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997) possono essere diversamente interpretate in base al contesto, alle posture e desiderata dei partecipanti e quindi al percorso da realizzare. Verranno perciò presentati alcuni nodi sui quali è oppor-

tuno porre l'attenzione nel momento in cui si decide di adottare questo particolare modello di ricerca-formazione.

Il primo nodo è insito nella co-situazione, momento in cui la domanda che avvia la ricerca può partire dal ricercatore o dalla scuola e *riguarda l'individuazione dell'oggetto di ricerca*. Nel caso che verrà successivamente ripercorso, la domanda di formazione era giunta dalla scuola. La questione posta, a seguito dell'emanazione delle Indicazioni Nazionali (2012) era così formulata: "Come realizzare un insegnamento più pertinente alle indicazioni ministeriali per sviluppare le competenze degli alunni?". La questione, come in questo caso, può essere molto generale, per cui si rende necessario procedere con una fase di approfondimento insieme agli insegnanti. È di fondamentale importanza costruire una negoziazione di significati prendendo in esame le diverse idee, percezioni, interpretazioni, al fine di elaborare in modo chiaro e condiviso l'oggetto della ricerca-formazione. Nel caso della domanda posta dalla scuola era opportuno mettere a confronto i tre diversi approcci alla competenza utilizzati dai diversi attori implicati: quello teorico, solo parzialmente conosciuto dagli insegnanti (Pellerey, 2004; Roegiers, 2009; Le Boterf, 2011; Maccario, 2012), quello ministeriale (Indicazioni Nazionali, 2012) che attribuisce al soggetto competente un comportamento responsabile, autonomo (dimensione personale), una capacità di gestire efficacemente e in forma critica le conoscenze, le abilità per gestire situazioni, e quello delle concezioni personali degli insegnanti che guidano le loro scelte in azione.

A fronte di questa primo momento di "messa in comune", si possono rilevare due reazioni da parte dei docenti riconducibili a due comportamenti: riportare il non conosciuto al già noto ("ma io questo lo faccio già") o manifestare un senso di disorientamento, di non chiarezza su ciò che veramente bisognerebbe fare. In entrambi i casi è auspicabile riportare la riflessione sulla diversità che si dà tra dichiarato e l'agito. Ciò richiede la necessaria partecipazione degli insegnanti per indagare la propria pratica ma anche per decidere, in qualità di esperti della situazione e dei vincoli in essa presenti di tipo tecnico, pratico ed etico[1] (Desgagné, 2001), quale azione didattica possa essere veramente sostenibile e condivisa all'interno della comunità professionale per rispondere al mandato delle indicazioni ministeriali. L'analisi e il confronto facilitano il processo di chiarificazione della diversità tra il compito prescritto e il compito reale, valorizzano il sapere prodotto dalla pratica in funzione del bisogno dichiarato e della definizione dell'oggetto della ricerca. Gli "attori" della RC non sono più solamente lì per fornire dei dati, per informare e testimoniare, ma anche per

1. Ordine tecnico (regole e procedure da seguire), pratico (condizioni di apprendimento da gestire) e morale (codice etico assunto).

co-costruire il senso della loro esperienza e della loro situazione, per mettere a fuoco l'oggetto della ricerca-formazione.

È in quel momento che è possibile mettere in atto un processo di esplorazione approfondita per chiarire come si possa determinare un percorso di ricerca collaborativa realmente ispirato a alla doppia verosimiglianza. Dopo aver raccolto le conoscenze teoriche adeguate al problema, le informazioni dagli insegnanti e la domanda formulata dai dirigenti scolastici, il ricercatore produce un progetto articolato in tre momenti (Barry e Saboya, 2015) che possa avere una pertinenza per il mondo della ricerca e per quello della pratica.

È necessario che il ricercatore proponga il progetto con un linguaggio e dei significati riconosciuti da tutti i soggetti implicati al fine di facilitare la comprensione reciproca. Dopo l'approvazione dei differenti interlocutori si perviene alla definizione di ciò che definisce un buon avvio del progetto e alla negoziazione delle prime modalità di funzionamento (numero di incontri, durata degli stessi, ecc.). Una co-situazione così definita orienta verso le attività di esplicitazione, confronto, riconoscimento, nuova costruzione di significati condivisi, eventuale presa di decisioni e analisi degli effetti nell'attività a seguito di un cambiamento sperimentato.

Il secondo nodo *riguarda le azioni necessarie in una RC*. Descrivere ed esplicitare sono percepiti come passaggi che anticipano/favoriscono un cambiamento; essi costituiscono il modo attraverso il quale ci si può appropriare del reale con l'obiettivo di prendere decisioni orientate verso un rinnovamento. Occorre prevedere un approccio comprensivo "rendere conto del senso che i professionisti assegnano alle loro pratiche e delle logiche che sottendono" (Vinatier e Morrisette, 2015, p. 145), di un approccio esplicativo per individuare le variabili o i fattori che influenzano la realtà. Tutto questo al fine di comprendere meglio i problemi e poter introdurre delle trasformazioni, decise dai singoli insegnanti all'interno di un processo collaborativo. Si manifesta quindi una visione della RC che partecipa ad una formazione continua favorendo un atteggiamento di fiducia reciproca, di ascolto e valorizzazione dell'altro, primo fattore che contribuisce allo sviluppo identitario professionale, parte integrante della professionalizzazione (Jorro e De Ketele, 2011).

L'attività individuale, divenuta risorsa per la concettualizzazione, permette di rendere visibile come l'insegnante affronta la trasposizione disciplinare e progetta dispositivi nei quali l'allievo possa cimentarsi con compiti autentici che favoriscano la devoluzione.

Un terzo nodo *riguarda la relazione tra style personale e genre collettivo* (Clot, 2008; Saujat, 2004; Yvon e Clot 2003), ciò che supporta l'agire individuale ma che ha una radice nella cultura professionale (Desgagné, 1997), i saper-fare comuni intrinseci alle pratiche attuali, una sorta di "zona condivisa"

(Morrisette, 2013). Si può anche parlare di una "cultura del mestiere" sia individuale sia collettiva, trasparente e difficile da trasformare. Proprio sulla consapevolezza di questa "trasparenza" si può fondare un percorso di esplicitazione delle pratiche: solo a condizione di essere "visibili possono diventare oggetto di trasformazione.

La riflessione effettuata da Veyrunes (2015) parte dalle configurazioni dell'attività collettiva che si sviluppano su "uno sfondo costituito dai 'formati pedagogici', dispositivi di lavoro utilizzati in classe caratteristici della cultura scolastica" (Veyrunes, 2015, p. 33). Essi sono organizzati dalle componenti culturali (norme, artefatti, modi d'interazione, abitudini incorporate…) che tengono conto delle prescrizioni, della modalità di lavoro degli alunni, delle pratiche socialmente riconosciute. Sono veicolati dalla cultura della classe, dagli artefatti e dall'attività degli individui (Veyrunes, 2011). Diversi formati sono utilizzati da molto tempo e la maggior parte delle discipline e dei sistemi educativi a tutti i livelli: ne sono esempi la lezione dialogata, il lavoro individuale scritto (Veyrunes e Saury, 2009; Veyrunes e Delpoux, 2012). Gli alunni, dal canto loro, hanno appreso ad agire all'interno di questi dispositivi, a interpretare le domande e i feed-back degli insegnanti, a regolare la propria attività in funzione delle aspettative dell'insegnante, di un contratto didattico (Brousseau, 1998).

Osservare lo sviluppo di una sequenza d'insegnamento può consentire di tracciare la configurazione e, al suo interno, l'ordine dei formati pedagogici. La partecipazione dell'insegnante a questa analisi gli permette di appropriarsi della logica della propria azione e delle motivazioni, sovente implicite, che sollecitano la decisione in situazione. Egli si può confrontare con le proprie convinzioni e con quelle degli altri colleghi in relazione all'efficacia dei formati.

Il ricercatore supporta il "pratico-ricercatore" (Allenbach, 2012) nell'identificare gli automatismi, i formati pedagogici e l'attività, orienta l'attenzione sugli artefatti che favoriscono l'implementazione e la ripetizione delle attività routinarie, aiuta ad analizzare le dinamiche collettive nelle quali si inserisce l'agire degli individui e a confrontarsi con le diverse trasformazioni possibili.

Il quarto nodo *riguarda la postura formativa che può avere il ricercatore* La RC prevede che il ricercatore interpreti in due diverse modalità la funzione di "formare". Egli può proporre delle piste di lavoro, costruire dei materiali con gli insegnanti, partecipare all'attività in classe ma deve assegnare sempre all'insegnante il ruolo di "attore competente" che può e deve scegliere tra i "possibili" ciò che ritiene più adeguato per se stesso, per il personale modo di gestire la classe e per supportare l'apprendimento. Egli è formatore anche quando conduce un processo di accompagnamento alla problematizzazione,

quando fa uscire dalla “nebbia dell’indistinto della pratica”, solleva questioni che permettono all’insegnante di andare più in profondità al problema definito, tenendo conto di quanto progressivamente si rende palese dalla rilevazione dei dati. Il ricercatore deve ascoltare le persone e i contesti con una “sensibilità pratica” e deve disporre di una cornice teorica che supporti l’analisi e la comprensione. La sua funzione è di offrire un quadro di esplicitazione affinché i partici possano riuscire a comunicare la loro esperienza e la conoscenza sul proprio lavoro.

Può verificarsi anche il caso di partecipazione alla ricerca-formazione da parte di diversi ricercatori (Vinatier e Altet, 2008), ciascuno esperto in differenti discipline, capace di fornire all’insegnante riflessioni e suggestioni su aspetti diversi. Tale pluralismo diviene generativo nel momento in cui riesce a fornire agli insegnanti implicati nel percorso differenti punti di vista che loro stessi valuteranno per ricostruire un nuovo rapporto con le situazioni (Theureau, 2004, 2006).

Il ricercatore svolge, in entrambi i casi, una funzione di mediatore, di generatore di uno “spazio di transizione e d’interazione” (De Lavergne, 2007, p. 30) attuando una formazione configurabile come “spazio di azione incoraggiato” (Durand, 2008) che favorisce una trasformazione soggettiva e collettiva.

2. L’esperienza di ricerca

Nella ricerca collaborativa condotta dal 2008 al 2011 (Magnoler e Rossi, 2015) sono stati analizzate le configurazioni e i formati pedagogici fondati sui teoremi in atto, quei “principi tenuti per veri” che sono alla base delle decisioni e delle regole di azione che consentono a ciascun docente di condurre in modo coerente il proprio lavoro.

Una nuova ricerca condotta a partire dal 2013 e conclusasi a giugno 2015 ha permesso di capitalizzare i risultati già ottenuti per andare oltre, verso la comprensione della problematica tra epistemologia della disciplina, pratiche di insegnamento e risultati di cambiamento sulla professionalità docente (Magnoler e Pentucci, 2017).

La domanda di predisporre un progetto in risposta alle Misure di accompagnamento per lo sviluppo di una didattica adeguata alle Indicazioni Nazionali è stata inoltrata ad alcuni ricercatori dell’università di Macerata da quattro dirigenti scolastici della provincia di Macerata che avevano a loro volta effettuato una consultazione con gli insegnanti inseriti nei loro Istituti Scolastici. Erano emersi i seguenti bisogni: a) permettere agli insegnanti di maturare maggiore consapevolezza sul rapporto tra progettazione didattica, tipi di compiti e svi-

luppo delle competenze degli alunni, b) iniziare un percorso generativo di condivisione tra insegnanti per giungere alla ricostruzione del curricolo verticale. A partire da tali bisogni si è deciso di attivare un percorso triennale, concordato con gli insegnanti e i dirigenti, che permettesse di affrontare le seguenti questioni:

a. come far prendere consapevolezza agli insegnanti sulla loro azione didattica,
b. come individuare i problemi ritenuti significativi per la ricerca-formazione,
c. come scegliere ambiti di cambiamento e proposte operative.

A seguito di una serie di incontri con un gruppo di docenti è stato individuato il settore disciplinare e quindi le pratiche didattiche da prendere in esame (la mediazione didattica della geostoria). Il progetto è stato quindi elaborato dai ricercatori, sottoposto alla validazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, ed infine, alla valutazione dell'organismo regionale (Ufficio Scolastico Regionale) per avere l'approvazione e poterlo così inserire nel Piano Nazionale per la Formazione.

L'équipe di ricerca era composta da un esperto dell'insegnamento (A) e un esperto dell'insegnamento della didattica della geostoria (B). Il modello di riferimento era l'analisi plurale (Vinatier e Altet, 2008) con una variante: oltre ai due esperti presenti negli incontri vi sarebbe stato anche un terzo ricercatore (C) esperto dell'epistemologia della geostoria ed estensore delle Indicazioni Ministeriali per la scuola.

Il progetto prevedeva tre tipi di interventi: in piccolo gruppo composto da 5 o 7 insegnanti volontari per ogni annualità (12 in totale perché taluni hanno effettuato il percorso triennale, altri hanno partecipato per uno o due anni); nel medio gruppo composto da 25 insegnanti volontari e nel quale erano inseriti anche i partecipanti al piccolo gruppo; nel grande gruppo costituito da 100-120 insegnanti per ogni Istituto Comprensivo.

Alle attività di piccolo gruppo (circa 18 ore) partecipavano insegnanti che presentavano delle similarità (competenza didattica riconosciuta dal dirigente scolastico, dai genitori e dagli alunni; titolarità dell'insegnamento di geo-storia, partecipazione a percorsi di formazione sulla disciplina e sulla didattica per le competenze) e una diversità (insegnamento in differenti ordini di scuola). Essi avevano fornito la disponibilità a realizzare tre diversi cicli di raccolta dati per ogni anno che prevedevano fasi uguali: interviste semistrutturate in fase di progettazione dell'attività, videoregistrazione della situazione e co-analisi della situazione videoregistrata.

Le attività di medio gruppo (10-12 distribuite in 4 incontri annuali) erano finalizzate a condividere i risultati emersi dalla ricerca con il piccolo gruppo e a rilanciare-approfondire i nodi ritenuti interessanti, sempre a partire dal processo di oggettivazione del sapere in azione (Morrisette, 2015).

Il terzo tipo di intervento è stato gestito sia dai ricercatori che hanno illustrato al Collegio Docenti dei diversi Istituti Comprensivi (IC) i risultati dell'analisi delle pratiche e dei problemi emersi, sia dagli insegnanti partecipanti al piccolo e medio gruppo che hanno guidato le riflessioni nelle commissioni di lavoro all'interno di ogni IC mostrando la tipologia di problemi rilevati, le ipotesi di cambiamento ritenute possibili e auspicabili, anche in un'ottica di modificazione della cultura professionale.

2.1. La metodologia di ricerca

Per la raccolta dei dati sono state utilizzati differenti strumenti necessari a comprendere i fenomeni indagati. Inizialmente è stata proposta una intervista agli insegnanti per ricordare una lezione che avevano già progettato e realizzato al fine di prendere familiarità con una modalità descrittiva dell'azione. Da queste prime interviste i ricercatori hanno tratto gli elementi che sarebbero stati successivamente usati per costruire l'intervista semi-strutturata al fine di avere informazioni su ciò che gli insegnanti ipotizzavano di fare, quali pensieri guidavano la progettazione (quali variabili considerano? Quali convinzioni dirigevano le loro scelte, quali regolarità…). Successivamente la lezione progettata è stata realizzata in classe e videoregistrata con due telecamere, una fissa e una mobile per poter catturare diverse prospettive e azioni dell'insegnante e degli alunni. La videoregistrazioni e la trascrizione dell'intervista sono state fornite all'insegnante prima dell'auto-confronto che aveva la funzione di far emergere ciò che gli insegnanti fanno nelle loro classi e ciò che pensano, ciò di cui fanno esperienza, ciò che considerano di aver fatto e ciò che avevano previsto di fare ma che hanno rinunciato a fare nel momento dell'azione in aula (Roditi, 2015). Sia i ricercatori, sia l'insegnante, potevano proporre parti dei video o delle interviste da discutere insieme.

Sono state raccolte, in due anni, 36 interviste, 36 video e sono state realizzate 32 sequenze di auto-confronto che hanno permesso di rilevare e porre a confronto i diversi expertise degli attori. L'esame dei materiali è stato strutturato con le seguenti fasi: analisi delle interviste e dei video effettuata individualmente da ciascun ricercatore, successivo confronto fra i ricercatori che apportavano punti di vista diversi, in virtù della loro specializzazione sull'insegnamento e sulla disciplina.

Sono stati selezionati:

a) all'interno dei testi, i frammenti che permettevano di comprendere le fasi di lavoro previste, i motivi che gli insegnanti adducevano per giustificare le loro decisioni,

b) all'interno dei video, i passaggi che potevano essere più significativi per rilevare la coerenza con quanto precedentemente progettato, la regolazione in azione (i cambiamenti apportati a quanto previsto in rapporto ad eventi in contesto), le difficoltà emergenti (ostacoli di apprendimento da parte degli studenti, discontinuità nei passaggi della lezione nella conduzione dell'insegnante…).

2.2. Le questioni di ricerca

La rilettura dell'intero percorso di ricerca-formazione effettuata al termine di tutte le attività ha consentito di individuare la successione dei temi indagati che possono essere sintetizzati in tre domande. Queste sono emerse dagli insegnanti durante gli incontri in piccolo e medio gruppo e hanno costituito l'origine delle diverse traiettorie di indagine.

Prima domanda: "Come possiamo capire meglio le nostre pratiche di insegnamento? che cosa dobbiamo cambiare per migliorare l'insegnamento nel rispetto delle indicazioni Ministeriali?".

Dal primo anno di raccolta dei dati e dall'analisi dei 15 video effettuata con i 5 insegnanti è emersa la presenza di "configurazioni dell'attività collettive" e di formati pedagogici riconosciuti anche dal medio gruppo, compresa la modalità con la quale si gestisce la domanda e l'intervento dell'alunno.

Una configurazione condivisa è rappresentata nell'immagine sottostante e le insegnanti riconoscono in questa sequenza di attività la strutturazione tipica di una lezione, ne condividono la validità rispetto al coinvolgimento dell'alunno. Ad esempio, per introdurre il tema della sessione di lavoro, le insegnanti creano differenti formati che si ripetono frequentemente durante il loro insegnamento. Se ne possono descrivere tre:

1. presentare agli allievi dei materiali con l'obiettivo di far emergere domande da parte degli alunni,
2. creare un'esperienza di immersione reale (esperienza) o di immersione virtuale (drammatizzazione…),
3. raccogliere le conoscenze esistenti negli allievi sul tema (conversazione clinica, dialogo collettivo…) per poi introdurre lo sviluppo della tematica.

Riguardo alle ragioni che guidano queste scelte ve n'è una condivisa tra gli insegnanti: è necessario coinvolgere emotivamente e cognitivamente gli alunni, sollecitare curiosità, valorizzare quello che già sanno. Un'insegnante afferma: "l'alunno si deve meravigliare perché è da questo che nasce il desiderio di apprendere…", una seconda, riferendosi ad un momento di raccolta delle idee, afferma "Quando gli alunni raccontano quello che già sanno io chiedo di spiegare come lo hanno imparato …ogni bambino formula una idea ed io la

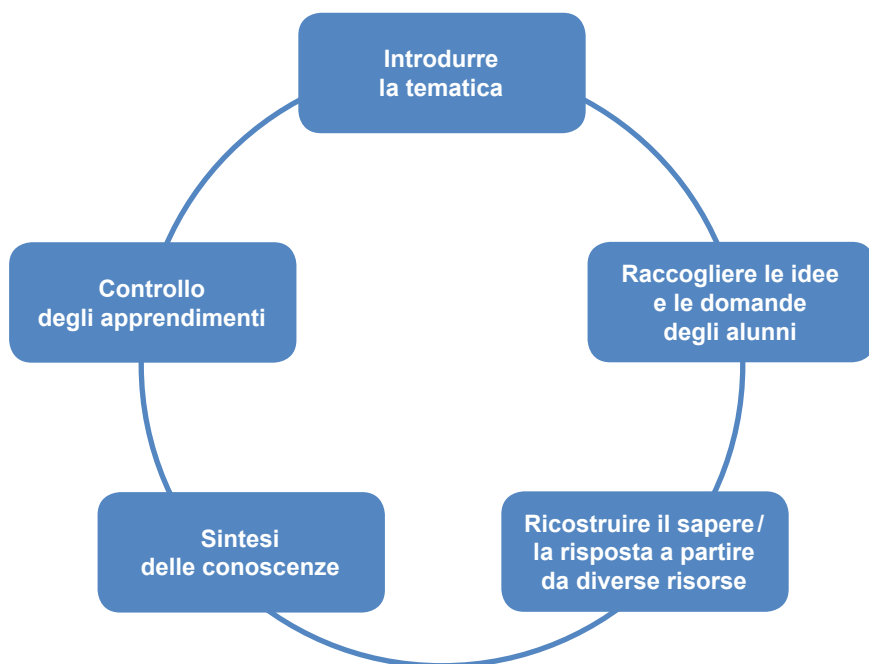



Fig. 1 – Esempio di configurazione dell'attività collettiva.

registro alla lavagna così le possiamo confrontare tutti insieme"(Intervista del 13/01/2014).

La seconda attività, "Raccogliere le idee, le domande degli allievi" è la conseguenza naturale della prima attività: gli insegnanti sollecitano la riorganizzazione delle conoscenze e delle domande emerse per rilanciare e specificare su quale "oggetto di conoscenza" gli allievi vorrebbero concentrare la loro attenzione. Dal video di R. si riporta, quale esempio, la domanda posta agli alunni: "… ora che cosa vorresti approfondire per quanto riguarda questo argomento?". È a questo punto che vengono proposti agli alunni diversi materiali che presentano molteplici apporti alla conoscenza del tema (scientifici, storici, geografici…). Anche a questa attività è sottesa una convinzione condivisa: per sviluppare una "conoscenza critica" è necessario prendere in esame diversi punti di vista e per farlo bene, è necessario che gli alunni acquisiscano un metodo di ricerca e di riorganizzazione delle informazioni. Una insegnante si esprime così: "Vorrei che il bambino arrivasse a questo, ossia avere diverse prospettive in un argomento, per costruire una conoscenza più completa" (intervista del 27 febbraio 2014).

L'attività successiva avvia la sintesi del processo di conoscenza e viene realizzata dagli alunni

- individualmente (anche con l'aiuto dell'insegnante),
- a piccoli gruppi elaborando degli schemi, mappe, serie di appunti,
- a livello di classe (mappa visibile a tutti).

Per quest'ultima modalità un'insegnante, appartenente al medio gruppo, ricorda "Poi alla fine, dopo aver osservato, rilevato, discusso ed analizzato, abbiamo pensato di riassumere, secondo le loro idee, secondo quello che ormai erano riusciti a capire, abbiamo fatto una mappa".

Questa attività viene interpretata dagli insegnanti anche come meta-modello: è utile per costruire un metodo di lavoro da poter riutilizzare in situazioni simili. L. afferma "Io vorrei che ogni allievo pensasse a questo schema [di lavoro, NdR] e quindi lo usasse quando va ad affrontare ogni argomento" (intervista del 22 gennaio 2014).

Infine vi è un momento di controllo delle conoscenze apprese attraverso una discussione collettiva, la rilevazione di questioni non ancora chiarite e il rilancio verso un'altra fase di conoscenza.

Durante le sedute di auto-confronto emergono però i problemi non percepiti nella fase progettuale e di azione in classe. Gli insegnanti rilevano che, a fronte delle loro intenzioni, la loro attività mette in evidenza che

- usano molto tempo per raccogliere le opinioni, le domande degli allievi ma che spesso, l'aver già predisposto un certo tipo di materiali, non consente di effettuare una reale ricerca sui quesiti posti dalla classe, quindi questo formato è valido per la motivazione ma non per l'effettiva ricaduta su una elaborazione delle questioni,
- le domande che pongono agli allievi sono prevalentemente "a risposta attesa" e quindi poco generative per far avanzare la conoscenza,
- i materiali che usano per la lezione non li soddisfano e sono molto incerti sul loro valore per facilitare l'apprendimento. Proprio dai dubbi su questo tema, condivisi dal medio gruppo, è iniziata la seconda fase della ricerca.

L'analisi delle pratiche didattiche ha supportato un modo diverso di guardare all'azione. Come afferma un'insegnante "[il percorso di ricerca] … ti fa riflettere su qualcosa che altrimenti non faresti […] a me ha fatto capire ciò che facevo. Perché per me era routine. Anche questo. La riflessione così profonda non si fa" (autoconfronto del 23/06/2014).

Sulla base delle osservazioni finali si è proceduto con un momento più formativo che permettesse ai docenti di conoscere e sperimentare diverse tecniche per far emergere la conoscenza degli allievi, porre domande generative, gestire con maggiore efficacia il tempo e la comunicazione in aula, creare un ambiente di discussione e di sperimentazione su compiti comples-

si, riducendo di fatto la ripetizione di formati pedagogici in modo automatico e acritico.

I ricercatori, nel frattempo, avevano osservato diverse problematiche sul tema della scelta dei mediatori didattici, in parte dovute ad una semplificazione eccessiva della storia presente nei testi adottati per le classi, in parte derivate dalle riviste specializzate per gli insegnanti che sono diffuse a livello nazionale. Da questa difficoltà espressa e condivisa all'interno del gruppo di ricerca ha preso avvio una seconda traiettoria di lavoro.

La seconda domanda è stata così posta dagli insegnanti: "Come selezione 'in modo corretto' i materiali per favorire un apprendimento significativo negli alunni?" Questo interrogativo rimanda a un altro problema posto dagli insegnanti: se e come utilizzare i manuali scolastici che non ritengono "di buona qualità". Questo dubbio è condiviso anche dai ricercatori che nel frattempo avevano analizzato circa 30 manuali di storia per la scuola primaria per comprendere quali motivi inducessero gli insegnanti ad essere così critici nei confronti della manualistica.

Tutti gli insegnanti sono stati perciò implicati nell'analisi dei manuali con il compito di individuare degli aspetti che non ritenevano adeguati, per poi elaborare le proposte di cambiamento. Si ritrova, tra le interviste del secondo anno, la presenza di dubbi e riflessioni: "ora… quando penso ai materiali mi creo una serie di problemi. Prima li sceglievo spesso in base ad alcuni criteri… se erano piacevoli, motivanti… sempre tenendo conto dell'obiettivo, ora è più complicato…" (intervista del 27 febbraio 2014).

Per aiutare a trovare altri criteri i ricercatori hanno proposto agli insegnanti di utilizzare alcuni mediatori didattici multimediali non creati appositamente per la scuola. È stata suggerita una presentazione multimediale validata da una comunità internazionale di ricerca sulla storia[2] che permette di rivisitare i temi già ipotizzati nelle progettazioni dagli insegnanti.

Si è potuto riscontrare che la diversità del mediatore, per la sua complessità intrinseca, non consentiva di recuperare in modo automatico le spiegazioni riduttive contenute nei manuali e non favoriva una modalità di spiegazione lineare. I docenti hanno dovuto riorganizzare le loro pratiche e si è notato:

a. un cambiamento a livello di progettazione: l'insegnante non ha selezionato solo una serie di attività in successione ma ha focalizzato i nuclei di conoscenza e analizzato quali e quante informazioni fornisce il mediatore, ponendosi in modo esplicito domande (quali altri materiali potrebbero aiutare gli studenti a chiarire il tema affrontato? Come questi materiali "rendono chiaro" il concetto/problema proposto?);

2. http://www.bradshawfoundation.com/journey/.

b. una diversa configurazione della lezione e delle domande poste dall'insegnante. Gli alunni hanno analizzato le informazioni contenute nel video, posto questioni, elaborato ipotesi. L'insegnante ha raccolto le ipotesi, ripreso le discussioni collettive e ha evidenziato i nodi, le questioni emerse, per proporre, in un momento successivo, un processo di ricerca;
c. un nuovo interesse dell'insegnante rispetto allo studio della disciplina[3]. È esemplificativo questo commento "Devo studiare! Perché per pensare ad un ambiente di apprendimento ricco, complesso, motivante, devo essere supportata da una conoscenza profonda della disciplina. Se non ce l'ho, risulta difficile anche problematizzare le misconoscenze che ci propongono gli allievi e i manuali con cui ci confrontiamo" (auto-confronto del 03/09/2015). Si nota inoltre una nuova visione della storia e del suo insegnamento: "… non avevo mai riflettuto, mai così profondamente né sugli indicatori temporali, spaziali, sul concetto di tempo nel suo profondo significato…".

Anche in questo caso l'analisi di quanto accaduto ha portato con sé alcune considerazioni: l'insegnamento è un sistema e la comprensione del suo funzionamento può essere alimentata dal modificare un elemento (in questo caso il mediatore) per poi esplorare quali effetti si possano registrare sia sugli alunni sia sui docenti. Lo sviluppo di un atteggiamento competente negli allievi è connesso anche allo spazio di libertà conoscitiva e interpretativa consentita dalla mediazione ipotizzata dall'insegnante.

Dallo studio progressivo della disciplina e dalla constatazione che la realizzazione di compiti più complessi e con mediatori digitali richiedeva un tempo maggiore rispetto alle solite routine di insegnamento, è nata la *terza domanda*: "Come selezionare i nodi epistemologici corretti in funzione dello sviluppo delle competenze?".

Il gruppo di 25 insegnanti, accompagnati dai ricercatori, ha deciso di agire in due direzioni:
a. analizzare le attività di diversi insegnanti ponendole in relazione ai traguardi di apprendimento previsti nelle Indicazioni Nazioni (alcuni sono visibili nel riquadro sottostante) per procedere poi a comprendere insieme come le varie attività conducono l'alunno verso quel traguardo, con quale logica possono essere riviste (riattraversano lo stesso nodo epistemologico? Sono in successione tra loro? Quali sono risultate più efficaci e in rapporto a che cosa?);
b. confrontare le proprie attività di insegnamento con un curriculum elaborato da un esperto de geo-storia per scoprire come venivano affrontati alcuni temi in funzione dello sviluppo della competenza "orientarsi nel divenire

3. In Italia gli insegnanti della scuola primaria possono essere titolari di tutte le discipline e questa condizione non sempre facilita l'acquisizione di una buona conoscenza disciplinare.

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE FISSATI DALLE INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO 2012

STORIA

TRAGUARDI ALLA FINE DELLA SCUOLA PRIMARIA	TRAGUARDI ALLA FINE DEL PRIMO CICLO
• L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. • Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. • Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni. • Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali. • Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni	• L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali. • Produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi. • Comprende testi storici e li sa rielaborare con un personale metodo di studio. • Espone oralmente e con scritture – anche digitali – le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.

INCROCIO TRA COMPETENZE DECLINATE E NUCLEI FONDANTI INDIVIDUATI SULLA BASE DI UNA STORIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

NUCLEI FONDANTI DEL SAPERE STORICO (Bruse, 2014)	Competenza 3: orientarsi nel divenire storico: utilizzando gli operatori cognitivi propri della disciplina (ns. elaborazione in mappa per competenze)			
	SPAZIO	TEMPO	SCALA	TEMATIZZAZIONE
Ominazione	Dalla terra senza gli uomini alla terra popolata (160.000 anni fa – 10.000 anni fa)		Il primo popolamento dell'Europa: da 52.000 a 43.000 anni fa	
Neolitizzazione			I Piceni nelle Marche dal IX al III sec. a.C.	
Rivoluzioni del II millennio				Da suddito a cittadino: le rivoluzioni nel mondo occidentale alla fine del XVIII sec.
Mondializzazione e Globalizzazione		Le periodizzazioni del tempo presente SITUAZIONE PROBLEMA		L'Europa, da luogo di partenza a luogo di arrivo dei flussi migratori (XIX-XX sec.)

Fig. 3 – Dall'analisi delle attività alla struttura del curricolo.

storico attraverso l'utilizzo degli operatori cognitivi spazio-tempo-scala-tematizzazione" (*Fig. 3*)

La doppia direzione attuata consentiva di procedere dalla raccolta dell'esistente per individuare quali nodi venissero abitualmente trattati nella didattica (a), di scoprire se e come venissero realmente proposti i nuclei fondanti la geostoria (Audigier, 1998; Himberg, 2002) in rapporto alle diverse competenze attese nelle I.N (b).

Queste proposte di lavoro sono state allargate a tutti gli insegnanti degli Istituti Scolastici perché la costruzione del curricolo è un compito assegnato alle scuole, non ai singoli insegnanti.

Partire dall'analisi delle pratiche ha portato però ad un capovolgimento del processo di progettazione del curricolo e ad una sua ri-significazione: non più considerato un artefatto rigido definito a priori, sulla base dei documenti ministeriali, ma un artefatto-processo (realizzato anche tecnologicamente) che mette gli insegnanti nella situazione di poter comprendere come venga supportato lo sviluppo delle competenze dai 3 ai 14 anni nelle reali situazioni, e di discuterne con i colleghi. Non è una raccolta di "buone pratiche" ma la reificazione di una cultura professionale insita nelle scelte dei materiali e delle attività, uno spazio di confronto tra il sapere sapiente e il sapere pratico, un luogo per ri-progettare a partire dal "già fatto". È anche l'occasione per documentarsi sulla pratica degli altri colleghi e di problematizzare, a partire dalle evidenze, la logica con la quale si sviluppano le sequenze di insegnamento in relazione all'apprendimento (il curricolo da tre a quattordici anni). Mettere in successione le attività e rendere visibile la traiettoria emersa ha mostrato anche le problematiche esistenti tra diversi livelli scolastici (infanzia, scuola primaria e scuola secondaria).

3. Conclusioni

Questa ricerca-formazione ha costituito un'occasione importante per portare alla luce aspetti sommersi del "genere" e dello "stile", essa ha permesso di dare forma a diverse configurazioni di attività, di formati pedagogici condivisi e di discuterli tra insegnanti. L'approfondita indagine sulle pratiche ha consentito di identificare i "veri problemi" degli insegnanti, ha attivato un bisogno di costruire "dal basso" attraverso una postura di problematizzazione e individuazione di ciò che può e deve essere modificato. È stato un modo per incoraggiare gli insegnanti a interrogare e raffinare la propria pratica (Desgagné *et al.*, 2001) fino a giungere alla nuova costruzione negoziata e dinamica di un curriculo, assumendo un ruolo di co-ricercatori (Beauchesne *et al.*, 2005) che

hanno maturato un nuovo modo di implicarsi nella ricerca: problematizzano, portano la loro interpretazione sui saperi pratici, si impegnano in un processo di esplicitazione e di coinvolgimento con i colleghi, vivono la co-proprietà di conoscenze prodotte (Desgagné, 2001; Savoie-Zajc, 2001; Savoie-Zajc e Dolbec, 2001).

Si può osservare che la Ricerca Collaborativa, partecipa allo sviluppo di una professionalizzazione nell'insegnamento che passa, secondo Lessard (1991), attraverso la valorizzazione di un campo di saperi proprio alla relazione insegnamento-apprendimento, rapporto che costituisce l'essenza stessa dell'insegnamento e che lo distingue da altre professioni. Ma la focalizzazione sull'insegnamento non esclude, anzi si avvale, dell'apporto di più figure, ricercatori e colleghi, per ripensare un problema collettivo, vale a dire "quali scelte fare per riprogettare l'insegnamento necessario agli alunni di oggi".

Durante il percorso si sono delineati anche alcuni indicatori di professionalizzazione: capacità di esplicitare ai colleghi la propria pratica, di problematizzare, di definire in modo preciso il problema e di prendere decisioni su come modificare la propria attività, di analizzare i cambiamenti e i loro effetti (soprattutto con l'uso dei video).

Tutto questo è stato possibile solo dopo aver curato un processo di co-situazione e di co-operazione in modo realmente condiviso, durante il quale tutti gli attori hanno potuto formulare proposte, confrontarsi, fino a comprendere quali vantaggi avrebbero potuto avere dal partecipare ad un simile percorso così impegnativo.

L'azione dei ricercatori è il risultato di un intreccio di competenze e di progettazione, di ascolto. Si sono succeduti momenti per "analizzare, confrontarsi con gli insegnanti", per "formare gli insegnanti" prospettando opportunità per cambiare la loro attività, per "ascoltare, accompagnare gli insegnanti". Nella dimensione dell'accompagnamento si riuniscono alcuni aspetti attualmente importanti, quali il rinforzo della percezione di sé come soggetto capace di guardare ai problemi per risolverli instaurando uno "spazio di valorizzazione reciproca" (Roquet, 2009; Paul, 2011), come soggetto che può costruire la propria identità professionale (Roquet e Wittorski, 2013) quando è posto nella possibilità di esercitare autonomia, autodirezionalità per reggere le sfide, i cambiamenti, i disorientamenti.

La co-produzione, terza fase della RC, ha condotto a dei veri e propri prodotti utili sia al ricercatore, sia agli insegnanti. La formalizzazione dei formati pedagogici ha reso più visibile l'organizzazione dell'azione didattica permettendo ai docenti di appropriarsi, criticare e modificare le proprie scelte e al ricercatore di scoprire le invarianti diffuse nella cultura professionale che sottendono alla loro struttura; la costruzione del curricolo ha messo in moto un pro-

cesso di ripensamento collettivo sullo sviluppo della conoscenza disciplinare aumentando nei docenti la riflessione e riprogettazione, consentendo al ricercatore di trovare nuove forme per supportare l'elaborazione del curricolo stesso in un'ottica di valorizzazione del pensiero pedagogico e del sapere esperto.

Bibliografia

Allal, L. (2009), *Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire*, in Mottier Lopez, L. e Crahay, M. (a cura di), *Evaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 29-45.

Allenbach, A. (2012), «Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques», in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, pp. 141-161.

Altet, M., Bru, M. e Blanchard Laville, C. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan, Paris.

Anadon, M. (2007), *La recherche participative*, Presse de l'Université du Québec, Quebéc.

Audigier, F. (1998), «Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: Propos introductifs», in *Revue française de pédagogie*, 85, pp. 5-9.

Baillat, G., De Ketele, J.M., Paquay, L. e Thélot, C. (2008), *Èvaluer pour former*, Bruxelles, De Boeck.

Barry, S. e Saboya, M. (2015), «Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques», in *Recherches qualitatives*, 34, pp. 49-73.

Beauchesne, A., Garant, C. e Dumoulin, M.J. (2005), «Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives», in *Revue des sciences de l'éducation*, 31, pp. 377-395.

Beckers, J. (2007), *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck.

Bednarz, N. (2013), *Recherche Collaborative et Pratique Enseignante. Regarder Ensemble Autrement*, L'Harmattan, Paris.

Beillerot, B.C. (1998), «La construction des politiques d'education et de formation», in *Pedagogie d'aujourd'hui*, PUF, Paris.

Bonaiuti, G. (2012), «La video annotazione per osservare e riflettere», in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 79, pp. 71-83.

Bourdoncle, R. (1993), «La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe», in *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-90.

Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.

Calvani, A. (2012), *Per un'istruzione evidence-based*, Erickson, Trento.

Chevallard, Y. (1994), *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*, in Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.L. e Tiberghien, A. (a cura di), *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 135-180.

Cifali, M. e André, A. (2007), *Écrire l'experiénce*, PUF, Paris.
Clot, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, Paris.
Damiano, E. (2006), *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia.
De Lavergne, C. (2007), «La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative», in *Recherches qualitatives*, Hors Série, 3, pp. 28-43.
Desgagné, S. (1997), «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», in *Revue des sciences de l'éducation*, 23, pp. 371-393.
Desgagné, S. (2001), *La recherche collaborative, nouvelle dynamique de recherche en éducation*, in Anadon, M. (a cura di), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Les Presses de l'Université de Laval, Laval, pp. 51-76.
Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C. e Poirier L. (2001), «L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», in *Revue des sciences de l'éducation*, 27, pp. 33-64.
Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'experience*, Seuil, Paris.
Durand, M. (2008), «UN programme de recherche technologique en formation des adultes. Un approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement», in *Éducation et didactique*, 2, pp. 97-121.
Hadij, C. e Baillé, J. (1998), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance*, Bruxelles, De Boeck.
Hattie, J. (2008), *Visible learning*, Routledge, New York.
Heimberg, C. (2002), *L'histoire à l'école: modes de pensée et regard sur le monde*, ESF, Paris.
Rivista: *Le Cartable de Clio*.
Jorro, A. e De Ketele, J.M. (2011), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?*, Bruxelles, De Boeck.
Lantehaume, F. e Hélou, C. (2008), *La souffrance des enseignants*, PUF, Paris.
Le Boterf, G. (2011), *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Eyrolles, Paris.
Lenoir, Y. (2012), «La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation», in *Travaille et apprentissage*, 9, pp. 13-39.
Léontiev, A.N. (1984), *Activité, conscience, personnalité*, Édition sociales, Moscou.
Lessard, C. (1991), «Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement», in *Vie pédagogique*, 71, pp. 18-23.
Lussi Borer, V., Yvon, F. e Durand, M. (2015), *Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation?*, in Lussi Borer, V., Durand, M. e Yvon F. (a cura di), *Analyse du travail et formation dans le métiers de l'éducation*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, pp. 7-29.
Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Magnoler, P. e Pentucci, M. (2017), *Videos in teacher training*, in Fedeli, L., Rossi, P.G. (a cura di), *Integrating video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*, IGI Global, Hersey, pp. 146-167.

Magnoler, P. e Rossi, P.G. (2015), «Différents savoirs issus de la pratique dans une démarche de recherche collaborative», in *Carrefour*, 39/1, pp. 85-102.
Maroy, C. e Cattonar. B. (2002), «Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique», in *Le cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, pp. 1-29.
Maubant, P., Roger, L. e Lejeune, M. (2013), «Déprofessionnalisation», in *Recherche et formation*, 72, pp. 89-102.
Morrisette, J. (2013), «Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?», in *Érudit*, 25/2, pp. 35-49.
Morrisette, J. (2015), «Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative», in *Carrefour*, 39, pp. 103-118.
Paquay, L., Von Nieuwenhoven, C. e P. Wouters (2010), *L'évaluation, levier du développement professionnel?*, Bruxelles, De Boeck.
Paul, M. (2004), *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris.
Pastré, P. (2011), *La didactique professionnelle*, PUF, Paris.
Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Torino.
Perla, L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Progedit, Bari.
Ria, L. (2015), *Former les enseignants au 21ème siècle*, De Boeck Bruxelles.
Richardson, V. (1994), «Conducting research on practice», in *Educational Researcher*, 23, 5, pp. 5-10.
Rivoltella, P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS*. La Scuola, Brescia.
Robasto, D. e Trinchero, R. (2015), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.
Roditi, E. (2015), «Recherches sur les pratiques enseignantes et relations chercheurs-praticiens», in *Carrefour*, 39, pp. 55-68.
Roegiers, X. (2009), *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
Roquet, P. (2009), «L'émergence de l'accompagnement», in *Recherche et formation*, 62, pp. 13-24.
Roquet, P. e Wittorski, R. (2013), «La déprofessionnalisation: une idée neuve?», in *Recherche et formation*, 72, pp. 9-14.
Rossi, P.G. e Giaconi, C. (2015), *Micro-progettazione: pratiche a confronto*. Milano, FrancoAngeli.
Santagata, R. e Guarino, J. (2011), «Using video to teach future teachers to learn from teaching», in *ZDM Mathematics Education*, 43, pp. 133-145.
Santagata, R. (2012), «Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti», in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12, pp. 58-63.
Savoie-Zajc, L. (2001), *La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites*, in Anadon, M. e L'Hostie, M. (a cura di), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Presses de l'Université Laval, Ste-Foy, pp. 15-49.
Seidel, T. e Stürmer, K. (2014), «Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers», in *American Educational Research Journal*, 4, pp. 739-777.

Sherin, M.G. e Van Es, E.A. (2002), «Using video to support teachers' ability to interpret classroom interactions», in *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, pp. 2532-2536.

Shulman, L. (1987), «Knowledge andTeaching: teaching: foundation of the new reform», in *Harward educational review*, 1, pp. 1-21.

Theureau, J. (2004), *Le cours d'action: méthode élémentaire*, Octares, Toulouse.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*, Octares, Toulouse.

Tochon, F. (2000), «Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité», in *Revue Française de Pédagogie*, 123, pp. 129-157.

Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.

Veyrune, P. (2011), *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*, Université Toulouse le Mirai – Toulouse II, 2011, https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/.

Veyrunes, P. (2015), *Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants*, in Lussi Borer, V., Durand, M. e Yvon, F. (a cura di), *Analyse du travail et formation dans le métiers de l'éducation*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, pp. 33-49.

Veyrunes, P. e Delpoux, P. (2012), «Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du "passage dans le rangs"», in *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 1, pp. 187-208.

Veyrunes, P. e Saury, J. (2009), «Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire», in *Revue française de pédagogie*, 169, pp. 67-76.

Vinatier, I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, PUR, Rennes.

Vinatier, I. (2010), «L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable"», in *Recherche en education*, Hors Séries (1), pp. 111-129.

Vinatier, I. (2013), *Le travail enseignant: une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Vinatier, I. e Altet M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.

Vinatier, I. e Morrisette J. (2015), «Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives», in *Carrefour*, 39, 1, pp. 137-170.

Wittorski, R. e Roquet, P. (2013), «Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels», in *Recherche et formation*, 72, pp. 71-88.

Yvon, F. e Clot, Y. (2003), «Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant», in *Pratiques Psychologiques*, 66, pp. 17-33.

Yvon, F. e Durand, M. (2012), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruxelles, De Boeck.

9. “Essenza” e “accidenti” della professionalità del docente di sostegno

di *Laura Sara Agrati*

> Il lavoro dei professionisti non può essere standardizzato, razionalizzato e mercificato.
>
> Freidson, *Professionalism: the third logic*

> Ciò per cui una certa cosa è quello che è e non altrimenti.
>
> Aristotele, *Metafisica*

In che cosa si caratterizza essenzialmente la professione docente e che specificità ha, invece, la professionalità del docente di sostegno? Proveremo a riflettere su domande simili e correlate[1] attraverso un percorso scandito in due momenti:

- il primo centrato sulla professionalità del docente *tout court*, attraverso una ripresa del dibattito aperto in Italia da Damiano (2006) e oggi sviluppato nell’ambito del network TEPE – *Teacher Education Policy in Europe* (Snoek, 2014; Flores, 2018);
- il secondo focalizzato sulla specificità del docente specializzato sul sostegno didattico, attraverso gli spunti provenienti da più realtà europee e paragonate al profilo professionale del DM del 30 settembre del 2011 (Zappaterra, 2014).

Data la mole di spunti, è stato assunto il sapere professionale – *professional knowledge* (Elbaz, 1988; Day, 1993; Loughran, 2016; Perla, 2016) nella sua complessità ed evoluzione – come qualificatore della professionalità docente e *sotto-traccia* tematica del percorso che si propone.

1. Sono maturi i tempi per avere un profilo professionale “sintetico” del docente di sostegno? Quali sono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti “essenziali”, che descrivono la professionalità?

1. Il docente come professionista

Più volte e in diversi modi in Italia, nel recente passato, è stata affrontata la questione della professionalità docente[2]. Col tempo gli studiosi di didattica (Margiotta, 2010; Perla, 2011; 2016) hanno cominciato a porre sempre più attenzione all'epistemologia della professione docente, al "sapere degli insegnanti" – richiamando le modellizzazioni d'oltre oceano (Shulman, 1987) o d'oltralpe (Paquay *et al.*, 1996; Gauthier *et al.*, 1997), corroborate anche da indagini di taglio più descrittivo e statistico (Annali della Pubblica Amministrazione, 2008; Fondazione Agnelli, 2009; Cavalli e Argentin, 2010; Caena, 2010).

1.1. "Essenza" della professione docente: il "sapere professionale"

Damiano (2004) offre una maniera già articolata di impostare la questione e propone di assumere la professionalità docente in modo differente rispetto a come è stato fatto fino ad allora dalla Sociologia delle professioni e di legare l'aspetto dell'epistemologia professionale con quello della formazione professionalizzante[3] – all'epoca appena avviata presso le sedi universitarie.

Nel capitolo "Il problema della professionalizzazione" l'autore indugia non a caso nel descrivere quel "gioco delle parti", tra sociologi *realisti* come:

- il funzionalista Etzioni (1969) che ha bollato l'insegnamento come "semi-professione", a metà tra attributi socioculturali già esistenti (l'esercizio di attività intellettuale), ancora da completare (le conoscenze specifiche sistematizzate) e ancora da possedere (l'autonomia d'esercizio) o addirittura perduti (il prestigio sociale);
- il critico Bourdoncle (1993) che ha definito la professionalità docente un "progetto irrealistico", un *mito* dei pedagogisti e dei "formatori degli insegnanti", tesi ad anticipare i tempi e introdurre in una realtà non ancora pronta (docenti non interessati) un "cavallo di Troia" destinato a sovvertire l'ordinamento istituzionale e pedagogisti *sognatori* che prefigurano invece una professionalità "nuova", di imminente arrivo.

2. Citiamo solo a titolo esemplificativo la letteratura legata alle prime esperienze di formazione universitaria: AA.VV, 2002; Galliani e Felisatti, 2005; Zanniello, 2008; Kanizsa e Gelati, 2008.

3. Suggerimento accolto e rilanciato oggi dalla prospettiva di indagine dell'"agire didattico" – per un approfondimento cfr. Perla, 2012.

Eppure chi intende approfondire i caratteri dell'insegnamento come professione – ribadiva Damiano – ha diversi campi di approfondimento, allora come oggi:

- il *sapere dell'insegnante*, un sapere-esperto, "visibile ma distintivo", una "conoscenza pratica" (Fabbri, 2007; Engeström e Sannino, 2010) avente una razionalità specifica, diversa da quella speculativa, eccedente la semplice somma delle conoscenze pedagogiche, sociologiche o psicologiche;
- l'*etica* del docente, anch'essa specifica dato il quadro incerto, imprevedibile e dilemmatico di ogni atto educativo, non di tipo *conseguenzialista* o *deontologica* ma della *responsabilità* che "concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta […] al di qua di ogni norma o coercizione" (Damiano, 2006, p. 87)[4];
- il *percorso professionalizzante*, teso alla costruzione del *sapere insegnante* anche attraverso la sperimentazione "controllata" della pratica didattica in contesiti complessi come i tirocini.

Il discorso sulla formazione professionale dei docenti porta inevitabilmente a porre la questione delle *conoscenze professionali* da elaborare al temine del percorso formativo, non prima però di aver decostruito la maniera sociologica di intendere il sapere specialistico e "astratto" delle professioni[5] in generale an-

4. L'etica *conseguenzialista* è quella "per la quale si risponde dei risultati delle proprie azioni", quella *deontologica* "discende da regole valide a priori"; l'etica della responsabilità, invece, "concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta […] ma che si pone al di qua di ogni norma o coercizione" (Damiano, 2004, p. 87).

5. Damiano smaschera – nella *pars destruens* dell'opera – per prima cosa la posizione ideologica e pregiudiziale delle analisi della sociologia delle professioni le quali descrivono l'insegnamento utilizzando categorie esterne, non proprie, senza nemmeno l'intento di conoscerlo prima dal di dentro (*chi è* l'insegnante, *cos'è* l'insegnamento – come invece egli propone nella Nuova Ricerca Didattica e oggi intendono fare gli studiosi dell'Agire didattico – cfr. Rivoltella e Rossi, 2017) ma, al contrario, ingabbiandolo in una definizione esaustiva ma astratta come, ad esempio, "lavoro a contenuto intellettuale o artistico, che richiede una qualche vocazione, e di sicuro una preparazione approfondita specifica, che comporta un certo prestigio, per la posizione sociale, prova del successo personale, un esercizio 'libero' – o almeno svincolato da autorità esterna" (Damiano, 2006, p. 198). A. Flexner nel 1915 fu il primo a segnare i criteri descrittivi della professione nel pronunciamento "Is Social Work a Profession?" alla National Conference of Charities and Corrections: a. formazione intellettuale e competenza tecnica specializzata, b. servizio fondamentale reso alla società, c. controllo sul proprio operato professionale esercitato dai pari. La descrizione più capillare può essere quella di Goode (1969) che identifica una quindicina di attributi riconducibili a due dimensioni aggregate: a. corpo essenziale di conoscenze teorico-sistematiche, b. ideale di servizio che ispira la pratica. Tali attributi sono stati poi superati con quelli proposti da Maurice (1972) – specializzazione del sapere, formazione intellettuale, deontologia – interprete del teorema di Greenwood (1957) che individuava la professionalità nell'e-

che grazie gli strumenti epistemici offerti dagli studi ideo- ed etno-grafici sul *sapere pratico-prescrittivo*[6].

Per intraprendere la strada scomoda e impopolare della rivendicazione dell'autonomia epistemica della professione docente, che non "cerca lumi altrove" (Damiano, 2006, p. 98) – presso discipline come la Psicologia, la Sociologia e oggi (c'è il rischio) le Neuroscienze – sarebbe opportuno per prima cosa accedere al *sancta sanctorum*, al "sapere professionale" del docente nella sua specificità: in quanto esso rappresenta la "proprietà emergente della professionalità" (ivi, p. 182).

Il sapere professionale ha caratteri suoi propri, non è né misterioso, né iniziatico anzi, al contrario, "ostensibile pubblicamente": "un sapere efficace, usato strumentalmente, come mezzo utile rispetto al fine, un '*sapere per*', procedurale, in vista del fare, non 'un sapere che', posizionale, orientato al puro conoscere; un sapere *che abbraccia il singolare*, in grado di accorgersi *delle anomalie* […] capace di risolvere i *casi unici*; un sapere che contempla l'*atipicità*, le *caratteristiche imprevedibili*" (*ibidem*).

Solo dopo aver riconosciuto la specificità epistemica del sapere professionale dell'insegnante[7], solo dopo sarebbe opportuno provvedere alla formazione professionale – come quella svolta presso le università (L. n. 341 del 19 novembre 1990; DM n. 249 del 10 settembre 2010; L. 107 del 13 luglio 2015;

quilibrio tra corpo di teoria, autorità professionale, placet sociale, codice deontologico e controllo dei pari, forma di associazionismo professionale.

6. Stiamo parlando del *sapere professionale* non scientifico o tecnico ma "pratico", fortemente legato al contesto e all'atipico che per essere descritto ha bisogno:

- di costrutti esplicativi ulteriori – es. *soluzioni pratiche* (criteri operativi per risolvere problemi, in base alla formula se … allora), *principi operativi* (cfr. formula "tutte le volte che…"), immagini mentali o metafore (schemi generali che servono ad affrontare situazioni ad alto grado di complessità – per un approfondimento, cfr. Elbaz, 1988; Damiano, 2004, p. 223);
- modelli "sintetici" più elaborati – come il costrutto di "trasposizione didattica" basato sulla differenzia tra *sapere insegnato* e *sapere insegnante* (Damiano, 2007; Rossi, 2017), di *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1987) o di *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra e Koehler, 2006) che ha aiutato a distinguere il piano dell'interazione in aula, l'ambiente scolastico, la materia di insegnamento, la programmazione didattica, e a soffermare l'attenzione sull'organizzazione delle conoscenze, a vari gradi di generalità.

7. Una volta assunto il "sapere professionale" come sapere di tipo procedurale, volto al singolare, all'atipico e all'imprevedibile, sarebbe più facile comprendere come mai per tale tipo di professionalità "ben di rado è possibile applicare le regole previste dalla casistica derivata dalla ricerca scientifica di base. Molti di questi casi (infatti) chiedono di uscire con digressioni più o meno ampie e non ortodosse dagli algoritmi studiati all'università e nelle scuole di formazione […] richiedono (invece) un canone alternativo, adatto a far fronte al singolare, che equivale ad una sfida all'ortodossia scientifica" (Damiano, 2004, p. 88). Tali aspetti hanno permesso a Freidson di affermare in definitiva che "il lavoro dei professionisti non può essere standardizzato, razionalizzato e mercificato" (Freidson, cit. in Snoeck, 2014, p. 17).

D.L. 59/2017). Questa, come noto, è tesa al tempo stesso ad elaborare "un sapere come *intelligenza pratica* del mondo naturale, sul quale e con il quale si lavora per produrre (e) un sapere come *intelligenza discorsiva* su una natura della quale si cerca di elaborare un sistema di conoscenze a carattere generale" (Damiano, 2006, p. 81) – nei raccordi possibili tra corsi teorici (utili alla trasmissione del sistema delle conoscenze a carattere generale), tirocinio (che garantisce l'esperienza presso la comunità dei pratici) e laboratori (che favorisce il ritorno riflessivo sull'esperienza anche alla luce delle conoscenze teoriche) – cfr. su questo punto Bolognesi e D'Ascenzo (2018).

1.2. "Accidenti" della professione docente

È possibile porre la medesima questione della specificità della professione docente da un'altra prospettiva – potremmo definire "negativa", "indiretta" – che ne individua gli aspetti corollari (gli "accidenti" secondo il lessico aristotelico) come ha fatto recentemente Snoek (2009, 2014), nell'ambito del network di studiosi del TEPE, ripercorrendo gli approcci di studio sulla professionalità docente.

L'autore parte col constatare che sulla professionalità docente oggi più che mai si concentrano le aspettative degli organismi internazionali:

- il Consiglio europeo (Commissione Europea, 2005, 2007, 2009; Consiglio Europeo, 2007, 2009) definisce l'insegnamento come una professionalità "attesa" e per questo investe sullo sviluppo professionale "continuo" degli insegnanti – soprattutto in riferimento alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (Consiglio Europeo, 2006) che ridescrivono di fatto anche i curriculi di formazione degli insegnanti – basti pensare alle competenze digitali richieste oggi al professionista dell'educazione (Redecker e Punie, 2017).
- l'OCSE (OCSE, 2007) indirizza verso una responsabilità distribuita nella comunità collettiva delle scuole, non esclusivo appannaggio dei singoli insegnanti, e richiama la necessità di formare in tal senso tutti gli operatori. L'indagine TALIS (Commissione Europea, 2010) sulle attività di sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare, ha confermato la necessità di formare "pratici riflessivi" capaci di operare all'interno delle complesse "organizzazioni che apprendono" e di formare quindi insegnanti con un tipo di "professionalizzazione estesa" (Hoyle, 1975), in cui alle funzioni propriamente insegnative – definite di "primo livello", istruttive – sia garantito uno spettro di funzioni "di secondo livello", organizzative o di "middle-management" (Commissione Europea, 2010, p. 191).

L'autore chiarisce subito che la "nuova professionalità" (Hargreaves, 2000, p. 168) attesa dagli organismi internazionali risponde al modello della società globalizzata, post-moderna e neo-liberale, orientata al mercato e alla concorrenza con regolamenti centrali più forti (Gewirtz *et al.*, 2009; Evans, 2008; Snoek, Swennen e Van der Klink, 2009) con profilo più esteso e caratterizzata da:

- criterio di qualità del lavoro ed enfasi sui requisiti di produzione;
- responsabilità pubblica, rendicontazione del contributo al raggiungimento dei risultati di apprendimento;
- implementazione di standard[8] legati a profili di competenza e qualifiche finali[9];
- sviluppo professionale permanente nell'arco di tutta la carriera (Consiglio Europeo, 2009; ETUCE, 2008);
- nuove forme di relazione e collaborazione con colleghi (c.d. "professionalità collaborativa") e con studenti e i genitori (c.d. "professionalità democratica") (Whitty, 2008; Hargreaves, 1994) all'interno della più ampia comunità di apprendimento professionale;
- enfasi sul miglioramento e sull'innovazione alla quale tutti possono contribuire;
- elaborazione di una base di conoscenze, frutto della sintesi di ricerca empirica e di esperienza/riflessione personale – insegnanti visti come attori della ricerca, nello studio autonomo e nell'indagine professionale (Cochran-Smith e Lytle, 2009; Loughran *et al.*, 2004; Ponte e Smeets, 2009).

Apprendimento permanente e collaborazione, focalizzazione sulla responsabilità e controllo della qualità attraverso gli standard sarebbero i corollari della medesima risposta che i Paesi offrono alla società della conoscenza competitiva, alla quale essi stessi partecipano.

Ma quello "atteso dalla società della conoscenza" non è l'unico modello di professionalità presente nella letteratura specialistica dell'ultimo decennio. Ricordiamo anche il modello:

8. Soprattutto l'OCSE ha ribadito la priorità dello sviluppo degli standard professionali: "la priorità assoluta è che i paesi dispongano di una dichiarazione o di un profilo chiaro e conciso di ciò che gli insegnanti dovrebbero conoscere e essere in grado di fare. Ciò è necessario per fornire il quadro di riferimento per la formazione iniziale degli insegnanti, la certificazione degli insegnanti, lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e l'avanzamento di carriera e per valutare in quale misura questi diversi elementi siano efficaci" (OCSE, 2005, p. 131).

9. Snoek fa notare, però, che la maggior parte degli standard professionali vengono sviluppati dai governi nazionali con limitato coinvolgimento dell'expertise docente (Snoek *et al.*, 2009). Secondo alcuni (Whitty, 2008; Hargreaves, 2000) proprio tale scarso coinvolgimento nella definizione degli standard rischia di "de-professionalizzare" l'insegnamento e di favorire il ruolo del manager o del middle-management.

- **degli archetipi** – richiama le caratteristiche delle professioni "classiche" come autonomia professionale[10], controllo dei requisiti di accesso e di sviluppo professionale, codice etico, solida base di conoscenze, di tipo formale o tecnico, che di fatto legittimerebbe il lavoro professionale chiarendone le basi e segnandone, a livello culturale, valori come razionalità, chiarezza, scientificità (Abbott, 1988; Goodson e Hargreaves, 1996) – in base alle quali l'insegnamento non può essere considerato una vera professione (Snoek, 2014), piuttosto un costrutto artificiale, sempre contestato (Crook, 2008), un ideale proposto (Whitty, 2008).
- **della "vera" professionalità** – secondo Freidson (2001) sarebbe caratterizzata dal possesso di conoscenze fortemente specializzate[11] e legate ai contesti specifici, in continuo adattamento, all'opposto, quindi, della standardizzazione e forte burocratizzazione, come quella dell'odierna formazione in itinere. Per affrontare situazioni complesse e imprevedibili il professionista necessita di un corpus di conoscenze specializzate, di autonomia di giudizio e piena responsabilità del proprio operato soprattutto nei confronti della collettività che, a sua volta, deve nutrire stima nei suoi confronti (Furlong, 2000, p. 18-19)[12] (p. 2). Tale tipo di "professionalità occupazionale" (Evetts, 2009) o discrezionale, possiede "autorità collegiale, discrezione e controllo occupazionale del lavoro, fiducia […] da parte di clienti e datori di lavoro […] etica professionale monitorata all'interno di istituzioni e associazioni" (p. 23).

L'insegnamento risponderebbe solo in parte a tale tipo di professionalità in quanto, pur operando sulla base di giudizio e intuizione professionale (Atkinson e Claxton, 2000; Shulman, 2001) – impossibile da standardizzare – le viene negata autonomia decisionale, non possiede ancora il corpus di conoscenze altamente specializzato e, quel che è peggio, sta perdendo sempre più fiducia da parte della società.

10. I membri non hanno un contratto di lavoro dipendente ma di collaborazione o remunerati in base alla prestazione autonoma.

11. La qualità delle prestazioni è garantita anche in virtù delle conoscenze specializzate e diventa pressoché impossibile a coloro che non hanno realizzato la medesima formazione e maturato esperienza simile.

12. I "veri" professionisti – secondo Furlong – hanno il potere di organizzare il proprio lavoro nei confronti dei clienti e dei manager: "questo privilegio implica un sistema di autocontrollo tra professionisti che impedisce l'abuso dei diritti esclusivi", per cui "i clienti e i gestori possono contare su lavori di alta qualità a costi ragionevoli". Secondo Freidson, al contrario, la professionalità di tipo "occupazionale" non ha "il potere di determinare chi è qualificato per eseguire una serie definita di compiti, per impedire a tutti gli altri di svolgere tale compito e per controllare i criteri in base ai quali valutare le prestazioni" e crea le condizioni per cui "i suoi membri sono privi di controllo da parte di coloro che li impiegano" (Freidson, cit. in Snoeck, 2014, p. 12).

- **dell'etica e della fiducia sociale** – pone l'enfasi sull'equilibrio di potere tra autonomia professionale e clientela (Crook, 2008; Lunt, 2008) nonché sul riconoscimento di competenza, integrità e dedizione (Bottery, 2003) da parte della società. Il codice etico e il contratto sociale negoziato[13], nonché i resoconti pubblici di pratiche e risultati professionali basati su prove da rendere alla comunità sarebbero gli funzionali alla garanzia dell'operato e alla comprensione condivisa della stessa pratica professionale (Nooteboom, 2006).

Dei numerosi "accidenti" della professionalità in generale (Snoek, 2014) – autonomia professionale[14]; coinvolgimento nell'ingresso alla professione; auto-controllo attraverso codici etici; integrità e dedizione; responsabilità pubblica per i risultati delle prestazioni; solida base di conoscenza, basata sulla pratica dell'attività professionale e sviluppata attraverso il coinvolgimento nella ricerca accademica e l'autoapprendimento; sviluppo professionale permanente; collaborazione con colleghi e stakeholder; coinvolgimento nell'innovazione professionale – quelli oggi sicuramente mancanti all'insegnamento per essere considerato una "vera" professione sono: controllo diretto nell'ingresso alla professione; autonomia decisionale nelle scuole; codice etico; partecipazione all'elaborazione del sapere specialistico (Verbiest, 2007).

Snoek (2014) individua, inoltre, una sorta di minimo comune multiplo dei curricoli di professionalizzazione degli insegnanti, sintetizzando conoscenze, abilità e attitudini dei corsi di formazione dei docenti nei Paesi europei, scanditi in *Tab. 1*.

Notiamo in esso una duplice tensione:

- portare il docente dal "primo livello" (intervento in classe, pratica quotidiana) al "secondo" (impegno organizzativo, lavoro collegiale, rendicontazione sociale) della professionalità;
- portare il docente a penetrare, a "intensificare" il proprio lavoro attraverso ricerca, innovazione e apprendimento collaborativo, superando il ruolo di "mediatore" del sapere per diventarne "produttore".

13. Il "mandato professionale" presuppone la fiducia nei confronti del docente il quale misurerebbe il proprio "successo" non appena sul guadagno corrisposto, ma sulla qualità dell'apprendimento dei loro studenti (Crook, 2008). Questo implica, a sua volta, un alto livello di integrità personale e di servizio agli altri, che a buon diritto consente di definire la professione docente una "chiamata".

14. Richiamiamo per intero la descrizione sintetica di Skrtic (1995, p. 87) "le professioni […] stabiliscono i propri standard, regolano l'ingresso nei propri ranghi, disciplinano i propri membri e operano con meno vincoli rispetto alle arti, ai commerci o alle imprese. In cambio ci si aspetta che servano il bene pubblico e impongono standard elevati di condotta e disciplina".

Tab. 1 – Sintesi dei curricoli di professionalizzazione degli insegnanti

Conoscenza	*Abilità*	*Atteggiamenti*
• Conoscenza approfondita degli argomenti • Conoscenza approfondita del processo di insegnamento e apprendimento (aggiornato sulla base dei risultati rilevanti della ricerca educativa) • Conoscenza approfondita della società • Conoscenza della politica e dell'organizzazione nell'educazione	• Capacità di comunicare e discutere questioni educative con un pubblico più ampio • Capacità di rendere conto della qualità del lavoro a terzi • Capacità di condurre ricerche nell'ambito della pratica delle scuole • Capacità di contribuire all'apprendimento collaborativo delle comunità professionali • Capacità di tradurre i risultati della ricerca educativa in innovazioni nella classe / scuola	• Attenzione all'apprendimento degli alunni • Impegno nella professione e nel gruppo collettivo di professionisti • Volontà di contribuire alla conoscenza collettiva della professione • Impegno nel rispetto del codice etico della professione e nell'integrità della sua opera • Volontà di rendere conto della qualità del lavoro al mondo esterno • Focalizzazione sullo sviluppo professionale continuo • Focalizzazione sul miglioramento e l'innovazione dell'insegnamento

2. "Essenza" della professione del docente di sostegno

Abbiamo visto che per la professione insegnante possiede oggi una abbozza di profilo professionale "sintetico" (Snoek, 2104), teso a ruoli "di secondo livello", di tipo organizzativo, e ad intensificare la pratica attraverso l'elaborazione di un sapere collegiale. Ma le caratteristiche richiamate della professionalità docente *tout court* possono essere estesa al docente specializzato sul sostegno didattico o questi possiederebbe una specificità propria?

Göransson – *et al.* (2018) – ricorda che qualunque discorso sulla disabilità non può non partire dalla distinzione[15] originaria (cfr. anche Pavone, 2014) – con ricadute sulla professionalità docente correlata – che assume i bisogni educativi speciali:

15. Distinzione ribadita anche nella Pedagogia speciale grazie alle descrizioni di Pavone (2014) e ai richiami dei *Disability Studies* (Medeghini *et al.*, 2013).

- nell’ambito del “paradigma psico-medico” (Clark, Dyson e Millward, 1998), alla “prospettiva del deficit” (Ainscow, 1998) o “compensatoria” e va a legare le difficoltà (Clark, Dyson e Millward 1998; Vislie, 2003) alle caratteristiche funzionali della persona: le difficoltà scolastiche sono viste come dovute a fattori intrinseci all’individuo da compensare.

Questa interpretazione fa notare l’autrice: a. tende a spostare l’intervento dal dominio pedagogico a quello di altre categorie professionali, come medici, psicologi, operatori della riabilitazione, aventi altri “sistemi di conoscenza”; b. sottolineata l’importanza della diagnosi e della terapia medica o psicologica e riconosce all’intervento educativo un ruolo se non marginale, comunque secondario.

- afferente il “paradigma inclusivo” o della “prospettiva relazionale”, legato alla definizione degli ambienti di apprendimento, come l’organizzazione scolastica (Clark, Dyson e Millward, 1998; Skrtic, 1995) che mette in risalto le relazioni e le interazioni degli attori dei contesti. Le difficoltà scolastiche sono viste come dovute principalmente a fattori estrinseci all’individuo che vanno quindi limitati con l’obiettivo primario del trattamento equo per tutti e dello sviluppo personale di ogni studente (Naraian, 2011).

Questa interpretazione rafforza il peso specifico dei sistemi scolastici – siano essi materiali o simbolici (Florian e Kershner, 2009) – nell’“economia” dei processi di formazione affermando la piena “giurisprudenza” (Göransson *et al.*, 2018) di pedagogisti, insegnanti, educatori o sociologi dell’educazione.

Riprendiamo alcune riflessioni sulla professionalità docente per estenderle, questa volta, al campo dell’educazione per bisogni speciali, come fa Göransson (*et al.* 2018).

Stando all’ipotesi di Abbott (1988, p. 40) – secondo cui le professioni si contendono chi deve avere la prerogativa interpretativa di certi problemi (es. le difficoltà scolastiche), il discorso sull’inclusione offrirebbe maggiori possibilità ai docenti di ottenere il “controllo giurisdizionale”, rispetto al paradigma psico-medicale, che invece contribuirebbe a spostare l’asse dell’intervento verso gli specialisti medici e della riabilitazione.

L’ipotesi di Evetts (2006, 2013) che – ricordiamo – distingue tra professionalità:

- *organizzativa* – caratterizzata da controlli gerarchici e burocratici, standardizzazione delle procedure di lavoro e “forme esternalizzate di regolamentazione” (Evetts, 2013, p. 787),
- *occupazionale* – con autorità collegiale basata su un sistema di conoscenze specifiche, discrezionalità e controllo diretto sul lavoro, soprattutto in termini di accesso e formazione in servizio,

aiuta invece a capire che la "nuova professionalità" attesa in Europa, "più estesa" ma di tipo "organizzativo" (Ball, 2003; Evetts, 2013)[16] non favorirebbe in realtà – fa notare Göransson (*et al*. 2018) – la professionalizzazione del docente di sostegno proprio in quanto affiderebbe il sapere professionale – già di per sé poco stabile – a "sistemi di conoscenze" altre, come quelle medicali e psicologiche.

Al contrario, per essere "veri professionisti" (Freidson, 2001), per esercitare quel necessario "controllo giurisdizionale" (Abbott, 1988; Göransson *et al*., 2018) sulle aree di intervento, i docenti dovrebbero poter "intensificare" l'elaborazione e l'esercizio del proprio sapere specifico (come suggerisce Damiano, 2006) che, nel caso del sostegno, dovrebbe caratterizzarsi per la forte componente pedagogico-sociale e meno psico-medicale (come suggerisce Göransson *et al*., 2018).

2.1. Il profilo professionale del DM 30.09.2011

Che tipo di sapere professionale si prefigura per il docente di sostegno in Italia? Rileggiamo il vigente profilo professionale[17] del docente di sostengo (DM 30.09.2011) supportati dall'analisi già elaborata da T. Zappaterra (2014; con Calvani *et al*., 2017).

La nuova temperie culturale più attenta alla complessità dell'evento educativo e favorevole il dialogo nell'ambito dell'"ecosistema disciplinare" (Frabboni, 1999), sulle tematiche specifiche dell'inclusione ha permesso già dagli ultimi decenni dello scorso secolo alla Pedagogia speciale e alla Didattica speciale di articolarsi all'interno della riflessione pedagogica. Tali discipline sono oggi impegnate nella definizione del proprio statuto epistemologico, di tipo specialistico, anche grazie al confronto con quelle "di confine" (Zappaterra, 2014) – es. Psicologia dello sviluppo, Scienze mediche, Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza – con le quali vengono condivisi i costrutti di riferimento.

16. Evetts (2009) denuncia anche che le ideologie neo-liberiste avrebbero mischiato volutamente le logiche della professionalizzazione per cui l'insegnamento (ma anche la salute e l'assistenza sociale) si sarebbe ridotta a una "professionalità organizzativa": da un lato, merce che genitori e studenti possono scegliere liberamente in basare alle proprie scelte (v. logica del libero mercato), dall'altro, enfatizzata da parte di manager e dirigenti sulla base di schemi di sviluppo professionale imposti, però, dall'alto (v. logica della centralizzazione). La *strange situation* della "professionalità organizzativa" sarebbe tutta nel controllo del lavoro affidato ad altri – manager, audit dell'organizzazione – che ha come effetti immediati l'indebolimento della responsabilità e la messa a repentaglio della fiducia del pubblico.

17. Per il quale si rimanda all'allegato B del DM 30.09.2011.

Tale rapporto epistemologico "in questione" ha certamente valenze teoretiche ma anche ricadute operative concrete come la definizione dei curricoli dei corsi di abilitazione per il sostegno didattico, soprattutto riguardo i contenuti di ambito pedagogico-didattico e i rimandi reciproci tra gli insegnamenti:

- "l'ambito pedagogico-didattico relativo alle disabilità è un settore in cui gli aspetti fondanti, i costrutti, i paradigmi sono continuamente in fieri, si muovono in base a teorie recenti le cui prove di efficacia non sono ancora del tutto consolidate o non sono state sistematizzate in un quadro metanalitico che possa indicare apertamente agli insegnanti quali metodologie e strategie di intervento siano da preferire in casi specifici" (Zappaterra, in Calvani *et al.*, 2017, p. 40)[18];
- vi sarebbe un'"incoerenza strutturale" nel curricolo ministeriale che evidenzia "sovrapposizioni tematiche tra una disciplina e l'altra (proprio in quanto) di disabilità si occupano discipline mediche, psicologiche, educative, se pur dal proprio versante disciplinare" e un "raccordo non sempre […] evidente tra discipline e laboratori" o tra "insegnamenti propedeutici e di specializzazione" (ivi, p. 41).

Nonostante la fase incoativa e aspetti di incoerenza, all'interno della parabola diacronica che va dagli anni '70 ad oggi, il DM 30.09.2011 dovrebbe essere accolto come un "approdo", in quanto:

- sancisce un segmento di formazione del tutto autonomo per l'insegnante di sostegno rispetto alla formazione dell'insegnante in generale – con specifiche prova di accesso e prova finale;
- adotta un profilo professionale in cui le componenti pedagogiche e didattiche – specialmente quella rivolta all'intervento in contesti integrati e in prospettiva inclusiva – diventano sempre più centrali.

Per quanto riguarda, nello specifico, i contenuti e le discipline rispetto al passato (cfr. corsi Polivalenti della metà degli anni '80, SSIS e corso di sostegno integrato al Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria), si può notare:

- lo spostamento dell'ottica di intervento, da un approccio nosografico ad uno di tipo globale che opta per progetti educativi longitudinali e che necessita-

18. La denominazione degli insegnamenti e di alcuni laboratori del corso dev'essere modificata in base agli aggiornamenti dei criteri nosografici introdotti nel 2013 dal DSM-5, – es. "Disturbi generalizzati dello sviluppo" modificato in hanno "Disturbi dello spettro autistico". L'autrice fa notare che "la questione non è solo formale, ma si rivela sostanziale nel momento in cui in questa famiglia di disturbi […] viene ad essere ascritta ad un'unica e ampia macro categoria senza distinzioni di ordine qualitativo al suo interno, ma con differenziazioni di ordine quantitativo in base ad una scala di gravità del disturbo in un continuum tra normalità e patologia" (Zappaterra in Calvani *et al.*, 2017, p. 41).

no di competenze pedagogiche più ampie, certamente declinate nella forma dell'intervento personalizzato e individualizzato, ma che sappiano ricorrere a forme integrate nel piccolo grippo e nell'intera classe[19];
- il pieno riconoscimento del sapere di tipo procedurale, come la conoscenza delle tecniche e delle metodologie, appannaggio dei numerosi laboratori, declinati in base al grado scolastico, ai contenuti delle diverse discipline come anche alle conoscenze e abilità dei linguaggi verbali e non verbali;
- il rafforzamento della dimensione collegiale dell'intervento nelle sue diverse dimensioni – es. co-teaching tra docente di sostegno e curricolare, dialogo con le famiglie, Gruppi di lavoro sulla inclusione, rapporti con i servizi socio-sanitari).

Richiamiamo i caratteri di novità del Profilo delineato nel DM 30.09.2011:
- per un verso, sembrerebbe rispondere alle attese di una professionalità di "primo" e "secondo livello" – come è stato descritto da Snoek (2014) e "atteso" dall'Europa –, capace di realizzare interventi sul piano istruttivo, propriamente didattico (Calvani, 2011), e della gestione integrata;
- per altro, sembrerebbe spingersi oltre, verso competenze "trasformative" della cultura della disabilità da esercitare non solo, appunto, a livello istruttivo (dimensione della classe) e collegiale-organizzativo (dimensione dell'istituto) ma soprattutto in forza di una specifica competenza progettuale che assicura propositività inclusiva, "in tensione continua con l'essere dell'alunno" (Zappaterra, 2014) (livello trasformativo – dimensione dell'"ulteriore").

Il Profilo delineato nel DM 30.09.2011 sembrerebbe avere "in potenza" le credenziali di una nuova e piena professionalità – v. carattere pluri-livello del profilo delle competenze (istruttiva, gestionale e trasformativa) – ma "in atto" non possiede ancora le condizioni per il pieno esercizio. Le ragioni sarebbero di carattere "organizzativo" – necessità del "supporto dall'alto" (Dirigente scolastico, coordinatore dell'équipe multidisciplinare), condivisione con le altre professionalità – e riferite all'episteme della professione – contenuti stranamente legati a quelle di altre professioni e procedure di intervento non ancora pienamente corroborate da basi scientifiche[20].

19. Zappaterra ricorda se le SSIS dedicavano il 30% dei CFU all'area pedagogica, il Corso di specializzazione per il sostegno ne dedica il 50% e quasi esclusivamente nell'ambito Didattica e pedagogia speciale (M-PED/03).

20. Ricordiamo, solo a titolo esemplificativo, i pochi studi *evedence-based* di Smith e O'Brien (2007) e Affleck *et al*. (1988).

2.2. In Europa

Riguardo il profilo professionale del docente di sostegno in Europa, per sintesi, facciamo cenno solo a due esperienze rappresentative che chiameremo:

- la prima "generalista" – riassunta nel "Profilo docente per l'Inclusione" dell'European Agency for Development in Special Needs Education (AESIAD, 2012)
- la seconda "di alta specializzazione" – rappresentata dal profilo del docente SEN (Special Needs Education) in Gran Bretagna.

a – *Profilo Docente per l'Inclusione* – generalismo a fronte dell'estrema diversità

È ben noto che l'inclusione degli studenti nelle classi scolastiche e la relativa necessità di formare il docente di sostegno sono realtà presenti in Europa in maniera molto diversificata[21]: piena inclusione degli studenti nelle classi "normali" (come l'Italia), interventi differenziati in base alla casistica (es. Inghilterra), sistemi del tutto separati tra scuole "normali" e "speciali" (es. Svizzera).

Per convivere all'interno di tale differenziazione ed assicurare comunque l'inclusione per tutti (ONU, 2006; OCSE, 2007), l'Europa ha adottato una politica – che potremmo definire – di *mainstreaming inclusion*, di inclusione generalizzata, rivolta a tutti i docenti e finalizzata all'inclusione degli studenti con disabilità certificata o qualunque difficoltà apprenditiva e di partecipazione (DSA, differenze linguistiche e culturali, discriminazioni di genere ecc.)[22]: questa sposta necessariamente il lavoro di profilazione professionale dalle conoscenze e abilità specifiche (es. modelli e procedure) agli atteggiamenti (es. valori).

Il progetto "La formazione dei docenti per l'inclusione" (AESIAD, 2012) ha analizzato i percorsi di formazione iniziale all'insegnamento nella scuola

21. In base alle politiche dell'integrazione adottate sul territorio nazionale è possibile distinguere i Paesi europei in tre categorie – approccio "unidirezionale" che prevede l'inclusione di tutti gli studenti nelle classi comuni (Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda, Norvegia, Cipro), "multi-direzionale" con duplice sistema ordinario e differenziato (la maggior parte dei Paesi, tra i quali Danimarca, Francia, Inghilterra e Germania), "bidirezionale" con due sistemi che distinguono scuole "normali" e "speciali" (Svizzera e Belgio) (cfr. Documento "Integrazione dei disabili in Europa", 2003).

22. In un passaggio del Documento si chiarisce che "i principi generali sottesi ai valori e alle aree di competenza proposte nel Profilo dei Docenti Inclusivi […] servono a tutti gli insegnanti dato che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti"; "rinforzano il messaggio fondamentale ovvero che l'inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni portatori di specifiche esigenze particolari" (AESIAD, 2012, p. 16).

dell'obbligo di gran parte dei Paesi dell'Unione Europea[23], focalizzando l'attenzione sulle componenti curricolari per l'intervento in ambienti scolastici inclusivi.

Il "Profilo dei Docenti Inclusivi" sintetizzato è articolato in quattro aree di competenza, ciascuna descritta in comportamenti, conoscenze, competenze, atteggiamenti, non gerarchicamente disposte e strettamente interconnesse (*Tab. 2*).

Tab. 2 – Sintesi delle "aree di competenza" del Profilo del Docente Inclusivo (AESIAD, 2012)

Valori	*Aree di competenza*
1 Valorizzare la diversità dell'alunno Differenza come risorsa e ricchezza	1.1 Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione 1.2. Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe
2. Sostenere gli alunni Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni	2.1 Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo 2.2. Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee
3. Lavorare con gli altri collaborazione e lavoro di gruppo tra tutti i docenti	3.1 Saper lavorare con i genitori e le famiglie 3.2 Saper lavorare con più professionisti dell'educazione
4. Sviluppo e aggiornamento professionale responsabilità del proprio l'apprendimento per tutto l'arco della vita	4.1 Capacità di riflettere sul proprio ruolo ed operato 4.2 Percorso formativo iniziale come base dello sviluppo professionale continuo

Il documento, inoltre, nella parte sulle "linee guida operative" indica alcuni nuclei essenziali imprescindibili da ricomprendere nei corsi di formazione come:

- pensiero critico e capacità di analisi (scuola concepita come comunità di apprendimento)
- superamento degli stereotipi di ogni genere (sensibilità personale nei confronti della diversità)

23. Il progetto triennale – cui hanno partecipato più di 55 esperti nazionali provenienti da 25 paesi europei e che non ha coinvolto l'Italia – ha preso in esame i seguenti aspetti: Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo? Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica e l'inclusione degli alunni?

- teoria tradotta in pratica (esperienza di tirocinio scolastico professionale in ambienti scolastici inclusivi)
- didattica interdisciplinare (prassi inclusive in tutte le aree disciplinari e le materie di studio)
- valutazione "in azione" (pluralità di metodi di valutazione: etero-valutazione – mentore, tutor, dei pari –, auto-valutazione e valutazione collettiva).

Il *Profilo* è prezioso per farsi un'idea della corretta postura del docente (Houssaye, 2000) inclusivo; affronta i fattori disposizionali – come gli atteggiamenti – per operare in contesti inclusivi; conferma l'immagine di una professionalità sistemica ("il principio dell'inclusione è un approccio sistemico valido sia ai percorsi di formazione iniziale che per i programmi scolastici di base") e di "secondo livello" ("organizzativa", Snoek, 2014) e, per questo, non entra nel merito del sapere professionale, non dice nulla sui contenuti e le abilità specifiche se non che "vanno concordate con le parti interessate nell'ambito delle diverse situazioni e dei contesti nazionali di riferimento" (AESIAD, 2012, p. 78).

Il docente inclusivo europeo perde allora il carattere "fortemente specializzato del docente di sostegno" (Zappaterra, 2014) a trazione spiccatamente pedagogica-didattica per diventare una professionalità sistemica e di "secondo livello", sciolto nel *mainstream* generalista per ragioni più di opportunità – data l'eterogeneità dei contesti amministrativi e culturali dei Paesi – che di politica e visioni del mondo.

b – *Special Education Needs (SEN) Teacher* in Gran Bretagna

Un cenno al profilo professionale del docente inclusivo in Inghilterra culla degli "Special Needs Education"[24], dei *Disability Studies* (Davis, 2006; Medeghini, 2013), di quella cultura dell'"inclusione" attenta ai contesti e che afferma la piena "giurisprudenza" – come ricorda Göransson (2018) – di pedagogisti, insegnanti, educatori o sociologi dell'educazione.

Chi intende acquisire la qualifica di insegnante SEN (*Special Needs Education*) dev'essere già un docente qualificato nelle aree di insegnamento di base e svolgere un percorso solitamente biennale di formazione nonché essere in regola con il casellario giudiziale. Per insegnare agli alunni con menomazioni uditive, visive o multisensoriali sono richieste, inoltre, qualifiche specifiche.

24. Il costrutto "comprensivo" di Bisogni Educativi Speciali, come noto, è stato "definito" alla Conferenza di Salamanca (UNESCO, 1994) ma di fatto coniato in Inghilterra con il "Children Act" del 1989 ispirato al Rapporto Warnock (1978) e adottato in Italia con la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012.

I percorsi di qualifica SEN[25], in generale, concorrono a profili di professionalità altamente specializzata per le quali il docente deve dimostrare, in generale: impegno a lavorare con alunni con bisogni educativi speciali; eccellenti abilità comunicative ed interpersonali; iniziativa e capacità di *problem-solving*; capacità di gestire lo scontro e il comportamento provocatorio; abilità organizzative e nel lavoro di gruppo; capacità di adattarsi e modificare i piani di intervento in ragione dei bisogni degli studenti; visione positiva, energica ed entusiasta, nonché senso dell'umorismo; pazienza, comprensione ed empatia con studenti e genitori.

Più nello specifico il SEN *teacher* dev'essere in grado di svolgere compiti a più livelli:

Tab. 3 – Compiti del docente di sostengo, per "livelli"

Istruttivo	*Organizzativo*	*Trasformativo*
• Insegnare a singoli o piccoli gruppi di alunni all'interno o all'esterno della classe • Preparare lezioni e risorse • Segnare e valutare il lavoro • Sviluppare e adattare i metodi di insegnamento convenzionali per soddisfare le esigenze individuali degli alunni • Utilizzare attrezzature e strutture speciali, come materiali audiovisivi e computer per stimolare l'interesse per l'apprendimento • utilizzare abilità specialistiche (es. insegnamento del Braille, del linguaggio dei segni o lettura labiale) • supportare l'assistente personale per le esigenze mediche degli studenti gravemente disabili	• Collaborare con l'insegnante di classe per definire attività appropriate per gli alunni in relazione al curriculum • Valutare i bambini che hanno difficoltà di apprendimento a lungo o breve termine e lavorare con i colleghi per identificare i bisogni speciali degli alunni • Svolgere compiti amministrativi, compreso l'aggiornamento e il mantenimento dei registri dei progressi degli alunni	• Collaborare con il dirigente scolastico e lo staff per garantire gli adeguamenti ragionevoli previsti dalla legge* • Collaborare con altri professionisti, (assistenti sociali, logopedisti, fisioterapisti e psicologi dell'educazione) • Lavorare a stretto contatto con genitori e tutor • Organizzare l'apprendimento al di fuori della classe (attività come visite di comunità, uscite scolastiche o eventi sportivi • Partecipare alla formazione in servizio • Partecipare alle revisioni annuali dei piani di istruzione, di salute e di cura * Equality Act 2010

25. Il profilo e le tabelle sono frutto della traduzione non ufficiale e l'adattamento delle informazioni fornite dall'AGCAS – *Association of Graduate Careers Advisory Services*, reperibili sul sito prospects.ac.uk, che qui si ringrazia per il prezioso lavoro di sintesi. Per approfondimento rimando al sito getintoteaching.education.gov.uk.

per questo i curricoli – al di là della specificità della minorazione – devono garantire (*Tab. 4*)[26]:

Tab. 4 – Componenti del curricolo di formazione del SEN teacher

Conoscenze	*Abilità*	*Attitudini*
• dell'insegnamento (aspetto istruttivo e operativo) • della progettazione degli interventi • della lingua madre • delle tecnologie adattive e per la comunicazione	• lavorare con gli altri • accettare critiche e lavorare sotto pressione • creare le migliori condizioni per insegnare e far imparare cose nuove	• pazienza e capacità di rimanere calmi in situazioni stressanti • sensibilità e comprensione • flessibilità e apertura al cambiamento

Ci limitiamo in questa sede a mettere in evidenza solo: a. l'ampliamento dell'asse definitorio della professionalità; b. l'ancoraggio del "sapere professionale" ad aspetti istruttivi, progettuali e di mediazione – anche tecnologica; c. la distribuzione dei "pesi" tra livello istruttivo, organizzativo e trasformativo riguardo i compiti richiesti. Si profila, così, una professionalità al tempo stesso "sistemica" e "trasformativa" che ha però le sue radici nelle conoscenze di base, progettuali e istruttive – nella forma "adattata" e "specializzata".

3. Considerazioni finali

In che cosa si caratterizza essenzialmente la professione docente e che specificità ha, invece, la professionalità del docente di sostegno?

Nelle argomentazioni riferite abbiamo per prima cosa volutamente focalizzato l'attenzione sul "sapere dell'insegnante" (Shulman, 1987; Gauthier *et al.*, 1997; Damiano, 2013), individuato come aspetto essenziale della professionalità docente e punto di argomentazione specifica sulla professionalità *tout court*. Del "sapere dell'insegnante" sono stati richiamati i suoi caratteri generali – "conoscenza pratica" (Fabbri, 2007; Engeström e Sannino, 2010), "sapere procedurale" – e specifici – sapere volto al singolare, all'atipico e all'imprevedibile (Damiano, 2004).

Abbiamo percorso poi, per via "indiretta" (Snoek, 2014), anche gli aspetti generali della questione; abbiamo sottolineato quelli che abbiamo definito

26. Nella presentazione delle competenze realizziamo una distinzione per aree per facilitare il raffronto con gli esempi già presentati.

“accidenti” della professionalità docente *tout court* e messo in evidenza che allo stato attuale l’insegnamento possiede già tutte le caratteristiche “in potenza” per essere esercitata come “vera professione” discrezionale (Freidson, 2001; Evetts, 2013) ma che “in atto” sia come fortemente gerarchizzata e burocratizzata.

Questi due momenti sono stati posti come preambolo per la riflessione su alcune specificità del “sapere professionale” del docente di sostegno (Zappaterra, 2014): un sapere fortemente specialistico ma dai contorni ancora non nitidi (v. condivisione dei costrutti di riferimento tra diverse discipline come Pedagogia e Didattica speciale, Psicologia, Medicina, oggi anche le Neuroscienze) e in costante aggiornamento, che si attesta sulla dimensione dell’operatività, della proceduralità ma a cui è riconosciuta anche la componente progettuale e trasformativa (v. DM 30.09.2011, all. b).

Per un verso il sapere professionale del docente di sostegno sembrerebbe come esaltare le caratteristiche del sapere professionale del docente *tout court* (specializzazione e proceduralità, progettualità e imprevedibilità) proprio perché “in tensione continua con l’essere dell’alunno” (Zappaterra, 2014) e, proprio per questo, “sapere del caso unico” (Damiano, 2006).

Per altro verso esso sembrerebbe soffrire più del sapere professionale del docente *tout court* l’assenza di una base di conoscenza comune – che, ricordiamo, secondo Freidson (2001) rende “vera” una professione – per ragioni non solo politiche (standard professionali “eterodiretti”, v. Consiglio Europeo, 2007) ma prima ancora epistemologiche (conoscenza costantemente *in fieri* e con sovrapposizioni tematiche tra aree): condizioni che al momento negano di fatto il “controllo giurisdizionale” dell’intervento (Göransson *et al*., 2018).

La lettura comparativa dei profili professionali europei aiuta, inoltre, a comprendere che sebbene sia esplicita la richiesta di una “nuova” professionalità [...], di secondo livello [...], che unisce a quelle “istruttive” doti di tipo “organizzativo” e “trasformativo” (AESIAD, 2012), sarebbe comunque opportuno tenere ben ancorata la professionalità docente – e di sostegno in particolare (UK Department for Education, 2018) – alla base delle conoscenze di tipo istruttivo (ossia di intervento, di progettazione e di mediazione, anche tecnologica) e distribuire equamente i “pesi” tra ruolo istruttivo, organizzativo e trasformativo della professione.

La componente specialistica – che, come abbiamo visto, potrebbe essere assunta come caratteristica “essenziale” della professionalità del docente di sostegno – se da un lato rappresenta oggi la pietra di inciampo epistemologisca (in quanto obbliga la Pedagogia e la Didattica speciale a dialogare con le altre scienze) può essere considerata anche la ricchezza su cui investire per conoscere ancora meglio questa professionalità così complessa e favorirne la formazione.

Bibliografia

AA.VV. (2002), *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

Abbott, A. (1988), *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, The University of Chicago Press, Chicago-London.

AESIAD – Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense (Danimarca).

Affleck J.Q., Madge, S., Adams, A. e Lowenbraun, S. (1988), *Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness*. Exceptional Children: 2. Archived from the original on 2012-07-11.

Ainscow, M. (1998), *Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field*, in Clark, C., Dyson, A. e Millward, A. (a cura di), *Theorising Special Education*, Routledge. London, pp. 123-137.

Annali Pubblica Amministrazione, (2008), *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, APA, 1-2.

Atkinson, T. e Claxton, G. (2000), *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Ball, S.J. (2003), «The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity», in *Journal of Education Policy, 18, 2, pp. 215-228.*

Bolognesi, I. e D'Ascenzo, M. (2018), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano.

Bottery, M. (2003), «The Management and Mismanagement of Trust», in *Educational Management Administration leadership*, 31, 3, pp. 245-261.

Bourdoncle (1993), «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe», in *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, 1993, p. 133-151.

Caena, F., (2010), *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*, Pensa, Lecce.

Calvani, A. (2011), *Elementi di didattica*, Carocci, Roma.

Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M. e Zappaterra, T. (2017), «La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17, 1, pp. 18-48.

Capperucci, D. e Piccioli, M. (2015), *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, FrancoAngeli, Milano.

Cavalli, A. e Argentin, G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna.

Clark, C., Dyson, A. e Millward A. (1998), *Theorising Special Education. Time to Move On?*, in Clark, C., Dyson, A. e Millward A. (a cura di), *Theorising Special Education*, Routledge, London, pp. 156-173.

Cochran-Smith, M. e Lytle, S.L. (2009), *Inquiry as a Stance. Practitioner research in the next generation*, Teachers College Press, New York.

Commissione Europea (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (consultato il 21 marzo 2010).
Commissione Europea (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, European Commission, Brussels. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (consultato il 21 marzo 2010).
Commissione Europea (2010), *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
Consiglio Europeo (2006), «Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning», in *Official Journal of the European Union*, 394, pp. 10-18.
Consiglio Europeo (2007), «Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education», in *Official Journal of the European Union*, C300, pp. 6-9.
Consiglio Europeo (2009), «Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders», in *Official Journal of the European Union*, C302, pp. 6-9.
Crook, D. (2008), *Some Historical Perspectives on Professionalism*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, London, pp. 10-27.
Damiano, E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
Damiano, E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
Davis L.J., (2006) (a cura di), *The disability studies reader*, Routledge, New York (seconda edizione).
Day, C. (1993), «Reflection: A Necessary but not Sufficient Condition for Professional Development», in *British Educational Research Journal*, 19, 1, pp. 83-93.
Elbaz, F. (1988), *Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores*, in Villar Angulo, L. (a cura di), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 87-95.
Engeström, Y. e Sannino, A. (2010), «Studies of expansive learning. Foundations, findings and future challenges», in *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
Etzioni, A. (1969), *The semi-professions and their organization teachers, nurses, social workers*, New York Free Press.
Evans, L. (2008), «Professionalism, professionality and the development of education professionals», in *British Journal of Educational Studies*, 56, 1, pp. 20-38.
Evetts, J. (2006), «Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes», in *Current Sociology*, 54, 4, pp. 515-531.
Evetts, J. (2009), *The Management of Professionalism: a contemporary paradox*, in: Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (a cura di), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*, Routledge, Oxon, pp. 19-30.

Evetts, J. (2013), «Professionalism: Value and Ideology», in *Current Sociology Review*, 61, 5-6. pp. 778-796.

Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

Flores, M.A. (2018), *Research, theory and practice in initial teacher education: new contexts, new challenges*, in Attard-Tonna, M. e Madalińska-Michalak, J., *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. I, Warsaw.

Florian, L. e Kershner R. (2009), *Inclusive Pedagogy*, in Daniels, H., Lauder, H. e Porter, J. (a cura di), *Knowledge, Education and Educational Policy: A Critical Perspective*, Routledge, London, pp. 173-183.

Fondazione Giovanni Agnelli, (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Roma-Bari.

Freidson, E. (2001), *Professionalism: the third logic*, University of Chicago Press, Chicago.

Furlong, J. (2000), *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*, in Atkinson, T. e Claxton, G. (a cura di), *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*, Open University Press, Buckingham (Philadelphia), pp. 15-31.

Galliani, L. e Felisatti E. (2005), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. Secondo rapporto di ricerca sul caso Padova*, Pensa, Lecce.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. e Simard, D. (1997) (a cura di), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoirdes enseignants*, Sainte-Foy - Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval - De Boeck.

Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (2009), *Policy, Professionalism and Practice: Understanding and enhancing teachers' work*, in Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (a cura di), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*, Routledge, Oxon, pp. 3-16.

Goode, W.J. (1969), *The theoretical limits of professionalization*, in Etzioni, A. (a cura di), *The Semi-Professions and Their Organization*, Free Press, New York.

Goodson, I. e Hargreaves, A. (1996), *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*, in Goodson, I. e Hargreaves, A. (a cura di), *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, London, pp. 1-27.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. e Almqvist, L. (2018), «Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators», in *International Journal of Inclusive Education*.

Göransson, K. e Nilholm, C. (2014), «Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education», in *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, pp. 265-280.

Greenwood, E. (1957), «Attributes of a Profession», in *Social Work*, 2, 3, pp. 45-55.

Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*, Cassell, London.

Hargreaves, A. (2000), «Four ages of professionalism and professional learning», in *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 2, pp. 151-182.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
Houssaye, J. (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne.
Hoyle, E. (1975), *Professionality, professionalism and control in teaching*, in Houghton, V. *et al*. (a cura di), *Management in education: The management of organizations and individuals*, Ward Lock Educational in association with Open University Press, London.
Kanizsa, S. e Gelati M. (2010) (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*, Junior Edizioni, Parma.
Loughran, J. (2016), *Understanding Professional Knowledge of Teaching and Its Importance to Scholarship in Teacher Education*, in Chi-Kin Lee, J. e Day, C. (a cura di), *Quality and Change in Teacher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 13, Cham, Springer.
Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey V.K. e Russell R. (2004) (a cura di), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
Lunt, I. (2008), *Ethical Issues in Professional Live*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, London, pp. 73-98.
Margiotta, U. (2010), *Abilitare la professione docente*, Pensa, Lecce.
Maurice (1972), «Propos sur la sociologie des professions», in *Sociologie du travail*, 14, 2, pp. 213-225.
Medeghini, R., D'Alessio, S. e Marra A.D. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusion scolastica e sociale, cittadinanza,* Erickson, Trento.
Mishra, P. e Koehler M.J. (2006), Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, in *Teachers College Record*, vol. 108, n. 6.
Naraian, S. (2011), «Seeking Transparency: The Production of an Inclusive Classroom Community», in *International Journal of Inclusive Education*, 15, 9, pp. 955-973.
Nooteboom, B. (2006), *Forms, Sources and Processes of Trust*, in Bachmann, R. e Zaheer, A. (a cura di), *Handbook of Trust Research*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 247-263.
OCSE (2007), *Schooling for Tomorrow: Personalising education*, OCSE, Paris.
Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. e Perrenoud P. (1996) (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles.
Pavone, M. (2014), *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano.
Perla, L. (2011), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
Perla, L. (2012), *Teorie e modelli*, in Rossi, P.G. e Rivoltella, P. C., *L'agire didattico Manuale per l'insegnamento*, La Scuola, Brescia, pp. 45-61.
Perla, L. (2016), *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione*, in Perla, L. e Tempesta, M. (a cura di), *Teacher Education In Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 37-67.

Ponte, P. e Smeets, K. (2009), «Action Research & Teacher Leadership», in *Professional Development in Education*, 35, 2, pp. 175-193.
Redecker, C. e Punie, Y. (2017) (a cura di), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (2017), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
Shulman, L. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of a new reform», in *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
Skrtic, T.M. (1995) (a cura di), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, Teachers College Press, New York.
Smith, P. e O'Brien, J. (2007), «Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms», in *Intellect Deviation Disabilities*, 45, 5, pp. 297-309.
Snoek, M. (2014), *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, http://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2014-of-ouder/theories-on-and-concepts-of-professionalism-of-teachers-and-their-consequences-for-the-curriculum-in-teacher-education.html.
Snoek, M. *et al*. (2009), *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*, paper presentato alla ATEE conference 2009, Mallorca, agosto 2009.
Snoek, M., Swennen, A. e van der Klink, M. (2009), *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*, in Hudson, B. (a cura di), *Proceedings of the TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Umeå University, Umeå, pp. 288-299.
Verbiest, E. (2007), «Professionals moeten het verdienen», in *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 4, pp. 239-248.
Vislie, L. (2003), «From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies», in *European Journal of Special Needs Education*, 18, pp. 17-35.
Whitty, G. (2008), *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, University of London, London, pp. 28-49.
Zanniello, G. (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando, Roma.
Zappaterra, T. (2014), «Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico», in *Metis*, IV, 1, 06/2014.

Profilo in uscita – DM del 30 settembre 2011, allegato A

- competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;
- competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;
- conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;
- competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto;
- conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica;
- competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;
- familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;
- competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;
- competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;
- competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe;
- competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi;
- competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita;
- competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;
- competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio *International Classification of Functioning dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.*

10. Sviluppo professionale degli insegnanti e ruoli di leadership: lo sviluppo di competenze degli insegnanti in un corso di Master

di *Giovanni Moretti* – Università Roma Tre

1. Posizione del problema

Gli esiti della ricerca educativa negli ambiti didattici, organizzativi e professionali, hanno costantemente indicato nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e degli altri operatori scolastici, la leva più importante su cui fare affidamento per innovare il sistema educativo (Magnoler, 2012; Baldacci, 2013; Margiotta 2013; Perla, 2015; Schleicher, 2016). Come è noto gli effetti dei tradizionali interventi di aggiornamento il più delle volte hanno modificato solo superficialmente e marginalmente i comportamenti professionali degli insegnanti; nei casi in cui le iniziative di formazione sono state sottoposte a valutazione, inoltre, è spesso emerso che i cambiamenti introdotti persistono nel breve periodo, ma deperiscono rapidamente, sino a scomparire. Si tratta, dunque, di progettare interventi integrati di formazione e sviluppo professionale capaci di intervenire in profondità, aiutando progressivamente le persone ad allineare le proprie convinzioni e percezioni con le pratiche effettivamente agite nel proprio contesto lavorativo. L'attività di riflessione sulle pratiche personali, avvalendosi in primo luogo del confronto diretto con altri insegnanti o con esperti esterni alla scuola, dovrebbe orientare l'agire educativo degli insegnanti e garantire la possibilità di rinnovare le pratiche stesse e decidere la "gerarchia di premure professionali" (Schön, 1983; Romano, 2012).

Il Piano per la formazione dei docenti nel triennio 2016-2019, tra le nove macro aree per la formazione, prevede come prima priorità l'"*Autonomia organizzativa e didattica"* (punto 4.1), che nelle linee strategiche risponde tra l'altro all'esigenza di "*Caratterizzare ogni scuola come comunità professionale impegnata nella progettazione partecipata, gestione e valutazione della propria offerta formativa, anche attraverso la formazione di nuove figure con particolari funzioni (referenti, tutor, responsabili di aree di lavoro)*", così come all'esigenza di "*Promuovere forme di leadership educativa favorendo il lavoro col-*

laborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell'autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica". Si comprende come la piena realizzazione dell'autonomia organizzativa e didattica, orizzonte strategico disegnato dalla Legge 107/2015, debba potersi avvalere di una "massa critica" di operatori in grado di assumersi responsabilmente impegni personali, ma anche per favorire lo sviluppo professionale degli altri, più in generale per adeguare e migliorare l'offerta formativa della scuola (Domenici e Moretti, 2011). La formazione in servizio di referenti d'istituto, funzioni strumentali, figure di coordinamento, tutor, anche in accordo con il Dirigente scolastico e il personale ATA, è dunque indispensabile "*per presidiare i processi organizzativi e didattici, finalizzati al miglioramento dell'insegnamento e dei risultati scolastici*". Il Piano per la formazione, inoltre, al punto 8.2, titolato "*Startup della formazione e leadership educativa*", esplicita la necessità di alimentare il sistema della formazione in servizio con pratiche e modelli formativi innovativi in collaborazione con Università, centri di ricerca, organismi professionali e altri partner del territorio. Questa parte del Piano, è molto interessante, perché auspica la sinergia tra un ampio numero di soggetti qualificati in grado di garantire la qualità e l'innovazione dei modelli formativi; sembra inoltre voler presidiare e alimentare la competenza di leadership, la cui padronanza dovrebbe essere trasversale a tutti gli operatori scolastici, e il cui esercizio è da ritenersi essenziale per migliorare il sistema scolastico.

1.1. Promuovere e valorizzare la leadership educativa

L'obiettivo di promuovere e valorizzare la leadership educativa, dunque, è da considerarsi strategico per affrontare le sfide che ci attendono, perché le scuole sono *organizzazioni ad alta intensità di leadership* (Serpieri, 2000, 2002), nel senso che tale pratica è caratteristica di qualità dell'intera organizzazione, ed è distribuita, a vari livelli, tra tutti i suoi membri, piuttosto che essere concretizzata in un'unica persona o in un determinato ruolo gerarchico. L'esercizio della *leadership educativa* (Susi, 2000; Cappiello, Paletta e Vidoni, 2004; Cerini, 2010; Dutto, 2015) è indispensabile per governare e orientare le scuole oggi, che sono organizzazioni sempre più complesse centrate sull'apprendimento. Il dirigente, così come gli insegnanti che assumono ruoli e svolgono funzioni di sistema, sono leader educativi per l'apprendimento (Swaffield e MacBeath, 2009; Earley, 2013a, 2013b; Southworth, 2011; Robertson e Timperley, 2011), capaci di apprendere continuamente, e soprattutto sono costantemente impegnati a favorire le precondizioni affinché tutte le persone siano messe nella possibilità di apprendere gli uni dagli altri nel corso dell'esperienza lavorativa e professiona-

le. Alcune ricerche (ad esempio: Benadusi, Landri e Viteritti, 1999; Benadusi e Consoli, 2004), confermano che per lo sviluppo di processi innovativi non è solo la qualità di leader del dirigente scolastico a essere importante, ma anche una leadership distribuita, determinata dalla capacità di farsi sostenere da altri attori (insegnanti, personale Ata, genitori, membri degli Organi collegiali, Associazioni dei genitori e degli studenti). Il costrutto di *leadership diffusa o distribuita* (Spillane, 2006; Spillane e Diamond, 2007; Harris, 2009; Gunter, Hall e Bragg, 2013), ancor più dell'espressione leadership educativa, aiuta a comprendere il significato di leadership condivisa, partecipata, allargata ed estesa.

La *diffusività* della leadership educativa è una modalità che può essere insegnata e appresa in un contesto d'azione, che può essere incoraggiata e diventare pratica collettiva, familiare ai comportamenti di un ampio numero di attori interni all'organizzazione (Moretti, 2003, 2009; Serpieri, 2008, 2012). In questa prospettiva si ritiene che nell'ambito del più ampio sistema di formazione permanente e continua, valorizzando i corsi già attivi e promuovendone di nuovi, possano svolgere un ruolo assai rilevante i Master universitari di primo e secondo livello che hanno come principali destinatari gli operatori scolastici. I corsi di Master, o i singoli moduli di Master, sono un potenziale assai ricco di unità formative per lo sviluppo professionale in servizio di tutti quelli che svolgono o intendano svolgere funzioni e ruoli di sistema e in generale per chi è in fase di transizione nella prospettiva di svolgere nel breve o lungo periodo nuovi ruoli o posizioni. Assumere quest'ottica consente, nel contesto italiano, di affrontare con maggiore chiarezza le problematiche concernenti l'individuazione e formazione del cosiddetto *middle management*, ovvero dell'individuazione di docenti titolari di funzioni strumentali, di docenti collaboratori del dirigente scolastico, di coordinatori o dell'introduzione di *figure di sistema* (Spinosi, 2010).

1.2. Tra docenza e dirigenza: ruoli e figure intermedie

L'individuazione di ruoli intermedi o l'introduzione di figure intermedie e di sistema, a parere di molti, è da considerare tra le scelte organizzative più rilevanti per far fronte alle richieste degli utenti e alle nuove sfide sociali e culturali rivolte al sistema scolastico (Bubb e Earley, 2010; Previtali, 2012). Nel contesto italiano ci sono notevoli resistenze nei confronti dell'eventuale introduzione di forme di differenziazione della professione docente, riferita alle funzioni, ai ruoli, alle mansioni, ai carichi di lavoro, al riconoscimento del merito o all'assegnazione degli incentivi. Anche per questi motivi, rispetto all'inserimento nella scuola di figure di sistema stabili o permanenti, sembra più funzionale per il nostro paese avvalersi di modelli flessibili che implicano la presenza di

nuclei organizzativi funzionali, coordinati da *responsabili* (di dipartimenti, laboratori, gruppi disciplinari, gruppi di progetto, team di consultazione, circoli di formazione, ecc.), individuati di volta in volta coerentemente con le caratteristiche sia del Piano triennale dell'offerta formativa sia dei Progetti di miglioramento. La formazione in servizio di queste figure potrebbe contribuire ad avviare alcuni processi innovativi e aiutare a superare alcune note criticità del sistema d'istruzione e formazione presenti in Italia, ad esempio, la rigida distinzione tra coordinamento organizzativo e coordinamento didattico, che li fa apparire oggi come due ambiti contrapposti, che invece vanno integrati tra loro. I docenti collaboratori e i docenti titolari di "funzioni strumentali", sono attualmente espressione di due domande diverse, quella organizzativa i primi e quella didattica i secondi, che andrebbero ricondotte a sintesi. Sulla base delle argomentazioni sin qui esposte, possiamo affermare che la formazione in servizio da una parte dovrebbe tenere conto delle soluzioni adottate in altri contesti nazionali, ad esempio quello inglese, in cui si è cercato di sviluppare lo *school management* e nello specifico il *middle management* (Drago, 2007; Cornacchia e Gobbat 2012), dall'altra dovrebbe evitare di proporre in modo acritico soluzioni in cui gli insegnanti siano chiamati a svolgere prevalentemente funzioni di raccordo "fra il vertice e la base del sistema" senza rispondere alla esigenza di promuovere l'esercizio della leadership educativa distribuita.

2. Indagini e riflessioni

Ritenendo che l'offerta formativa post lauream delle Università, e in particolare i Master e i moduli di Master, siano risorse di qualità a disposizione della formazione e sviluppo professionale del personale scolastico, su moltissimi aspetti e in particolare *lo sviluppo della leadership scolastica,* si ritiene opportuno invitare alla riflessione a partire da: riferimenti al quadro istituzionale, ricognizioni sul tipo di offerta disponibile e presentazioni di esiti di ricerca di un caso ritenuto significativo.

2.1. I Master universitari in Italia e lo sviluppo della leadership scolastica

I "Master universitari" sono regolati dal DM 509/1999 e dal DM 270/2004; in ragione del livello formativo garantito in uscita e del livello di preparazione richiesto in entrata, si distingue tra master universitari di primo livello, la cui

iscrizione prevede il possesso del diploma di laurea triennale, e master universitari di secondo livello che richiedono il possesso della laurea specialistica o magistrale o del vecchio ordinamento precedente alla riforma del 1999. I "Master universitari" sono una particolarità tutta italiana e non vanno confusi con i Master's degree anglosassoni che sono il secondo grado accademico e corrispondente alla laurea specialistica o laurea magistrale italiana. Gli Atenei hanno una notevole autonomia nel definire i requisiti di partecipazione ai corsi di Master, la loro organizzazione e la scelta dei contenuti formativi e delle modalità di erogazione della didattica (in presenza, a distanza o blended). Gli Atenei hanno compreso gradualmente che i Master, insieme ai Dottorati di ricerca, rappresentano un canale dell'alta formazione che si dovrebbe caratterizzare per la sua fisionomia strettamente professionale "per dare risposta a qualificazioni più specifiche e più avanzate nei vari settori e ambiti professionali" (Cambi, 2009, p. 104). Nell'anno accademico 2013-2014, ultimo dato disponibile nella banca dati Miur, sono stati attivati in Italia 856 corsi di master di primo livello e 825 master di secondo livello, i primi sono prevalentemente concentrati nel Nord del Paese, viceversa gli atenei organizzatori dei master di secondo livello si concentrano maggiormente nell'area geografica di Centro (45.8%); il Sud e le Isole rappresentano l'area geografica con il numero più basso di corsi attivati (19.2%). Dei Master attivati nel 2013/2014 quelli direttamente o indirettamente focalizzati sui temi della leadership educativa e della dirigenza scolastica sono undici, tutti di secondo livello (1.3% del totale), le edizioni dei corsi hanno il valore minimo di due anni e il valore massimo di dodici, con una frequenza media delle edizioni di cinque anni e nove mesi. Gli iscritti nel 2013/2014 sono 786 di cui 109 stranieri (13.8%), raggruppati in due corsi di Master. L'offerta formativa è concentrata nel Centro, su 11 Atenei cinque hanno sede a Roma e due a Milano, e oltre alle università pubbliche si registra la presenza delle università telematiche.

2.2. Analisi di caso: il Master in "Leadership e management in educazione" come ambiente per lo sviluppo professionale in servizio

Il Master universitario di secondo livello in "Leadership e management in educazione" (LME), attivo dal 2003 a oggi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre[1], ha consolidato un impegno collettivo da parte di più soggetti nella prospettiva di contribuire a sviluppare in

1. Le attività di tirocinio del Master LME, Direttori prof. Gaetano Domenici e Giovanni Moretti sono svolte in collaborazione con Reti di scuole e con l'Associazione Professionale

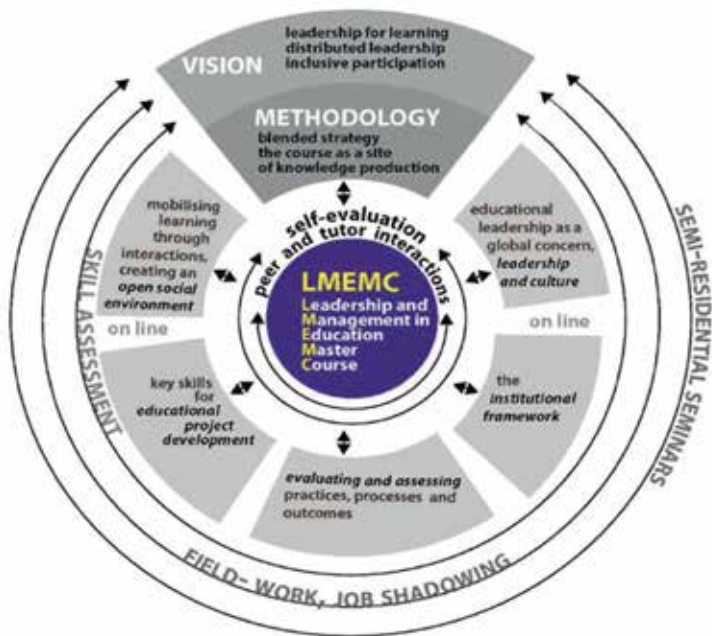



Fig. 1 – Master LME design: vision, metodologia, moduli di contenuti e attività.
Fonte: Barzanò, Moretti, 2015.

Italia la cultura di leadership in ambito educativo e scolastico formando a oggi circa mille persone per la quasi totalità insegnanti in servizio. Dal 2010 la progettazione del Master LME, si è arricchita nei contenuti e nelle attività, sono stati elaborati nuovi moduli formativi e in particolare è stato posto l'accento sulle attività di osservazione sul campo della leadership in azione. Il modello rappresentato nella *Fig. 1*, oltre la *vision* e la metodologia, illustra i cinque moduli di contenuti e le molteplici attività proposte nel Master LME (seminari semi-residenziali, lavoro sul campo, osservazione di attività lavorative, bilancio di competenze).

Il Master LME è frequentato da professionisti dell'educazione provenienti da Italia e Grecia, in prevalenza aspiranti a miglioramenti di carriera e interessati all'esercizio di nuovi ruoli di leadership. Il Master oltre che destinatario di numerose azioni di monitoraggio è stato anche oggetto d'indagini (Domenici, Moretti e Ciraci, 2012; Moretti, 2014; Barzanò e Moretti, 2015); qui di seguito si dà sinteticamente conto di due di esse.

"Proteo Fare Sapere", soggetto qualificato alla formazione ai sensi del Decreto Miur 177/2000 e del DM dell'8/6/2005.

2.3. Prima indagine

Un gruppo di 188 insegnanti partecipanti al Master LME è stato intervistato nell'anno 2009 utilizzando un questionario misto con il quale è stato chiesto di valutare l'impatto di tre documenti di programmazione scolastica (Piano dell'offerta formativa, il Programma annuale, la Contrattazione integrativa) sulla pratica scolastica quotidiana nelle scuole di appartenenza e nelle "scuole osservate" ovvero le scuole di diverso ordine o grado assegnate nell'ambito delle attività di tirocinio del Master (373 scuole in totale). L'indagine ha coinvolto 188 insegnanti di cui 151 donne (80.3%) e 37 uomini (19.7%) – prevalenti nella ripartizione territoriale del Sud e delle isole (35%) –, tutti impegnati nella scuola pubblica statale (il 97,9% con contratto a tempo indeterminato e il 2.1% con contratto a tempo determinato). L'età media della popolazione è di 44.8 anni, con un'età minima di 27 anni e un'età massima di 58 anni. La popolazione degli insegnanti coinvolta nella ricerca è caratterizzata da una consolidata esperienza professionale testimoniata dal numero medio di anni di servizio piuttosto elevato (17 anni) con un numero minimo di 2 e un numero massimo di 30 anni; l'81% degli insegnanti è in servizio da oltre 10 anni, il 33% di essi lavora da oltre 21 anni. La popolazione scelta comprende insegnanti di tutti gli ordini e gradi scolastici, con la prevalenza delle scuole secondarie di secondo grado (36.2%). Dalla ricerca è emerso tra l'altro che:

- da parte degli insegnanti prevale sempre un giudizio più benevolo nei confronti della nuova scuola osservata rispetto a quella di appartenenza. Relativamente al Pof, ad esempio, se "favorisce l'attività professionale dei docenti attraverso modalità organizzative che sono espressione della libertà progettuale della scuola", è molto ampio lo scarto in termini percentuali tra il giudizio positivo espresso con il questionario A – Scuola di appartenenza (70.0%) e con il questionario B – Scuola osservata (92.6%);
- gli insegnanti, in quanto esperti, leggono i documenti scolastici interpretandoli non tanto come atti burocratici, ma sulla base delle personali esperienze professionali, con la consapevolezza di confrontarsi con dispositivi strategici capaci di esplicitare sia alla comunità interna alla scuola che alla comunità sociale i tratti più rilevanti dell'identità educativa, culturale e progettuale della scuola. Il Pof è identificato come il principale documento utilizzato dalle scuole autonome per integrare e dare valore a discorsi che devono tradursi in decisioni e azioni concrete e coordinate;
- gli insegnanti possono sviluppare più efficacemente le proprie capacità riflessive e di analisi dei contesti se, nei percorsi di formazione e ricerca, sono messi nella condizione di assumere il ruolo di "osservatore-esperto", che conosce le dimensioni tecniche che entrano in gioco nella formulazione del

proprio giudizio ed è in grado di percepirle anche attraverso una osservazione di breve durata.

Dalla ricerca, in sintesi, emergono alcune linee di indirizzo utili per capire i modi in cui l'istruzione superiore e i Master possano diventare risorse strategiche per sviluppare in modo integrato competenze di leadership scolastica, particolarmente utili nel processo di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e gestionale, che caratterizza il sistema di istruzione e formazione in Italia.

2.4. Seconda indagine

Contestualmente alle attività di autovalutazione del Master LME è stato fatto uno studio esplorativo di tipo qualitativo, mediante intervista, con studenti-insegnanti, che ha consentito di rilevare le loro motivazioni e le loro attese positive o negative nei confronti dei ruoli di leadership (Barzanò e Moretti, 2015). Lo studio ha coinvolto 82 iscritti al Master LME nell'anno 2013-2014: di essi hanno risposto all'intervista 65 iscritti di cui 22 italiani e 43 greci. Gli intervistati sono per il 63.1% femmine e per il 36.9 % maschi, hanno un'età media di 43.5 anni; sono in maggior parte insegnanti di ruolo nella scuola secondaria superiore (29.2%), ma sono presenti anche insegnanti appartenenti agli altri ordini e gradi scolastici. Gli insegnanti i direttori e il dirigente sono impegnati prevalentemente nella scuola pubblica o statale (86.2%) con contratti a tempo indeterminato (73.8%). Gli intervistati hanno effettuato in media 17 anni e 8 mesi d'insegnamento. Nell'ultimo anno scolastico il 67.7% degli iscritti ha svolto incarichi di direttore scolastico, di vicedirettore o si è impegnato nel contesto lavorativo di appartenenza svolgendo uno (29.2%) o più incarichi di middle management (18.5%). Dall'indagine è emerso in particolare che:

- gli insegnanti considerano il Master LME come una sfida intellettuale, che da una parte consente di dare nuovi significati all'attività lavorativa in corso e, dall'altra, rappresenta un'importante esperienza di apprendimento i cui esiti potrebbero riverberarsi nel loro prossimo futuro professionale. Sono molti, infatti, gli insegnanti guidati da motivazioni, soprattutto estrinseche, di avanzamento di carriera (90.9% gli iscritti greci e 90.7% gli iscritti italiani), nonostante gli stessi siano consapevoli degli ostacoli e delle difficoltà che nel caso dovrebbero affrontare. In particolare, gli insegnanti italiani, rispetto ai greci, si rappresentano la carriera futura come percorso caratterizzato da maggiori elementi d'imprevedibilità, dovuti soprattutto all'utilizzo di prove preselettive e selettive. L'aspirazione a transitare ai ruoli di leadership, condivisa da un ampio numero d'insegnanti, è in controtendenza con quanto accade nel contesto internazionale, dove il reclutamento dei dirigenti

scolastici sta diventando una questione critica dovuta al progressivo calo del numero d'insegnanti interessati a svolgere ruoli dirigenziali;

- gli insegnanti intervistati, provano nei confronti dei ruoli di leadership sentimenti ambivalenti. In particolare, pensando al lavoro del dirigente scolastico, sono attratti dalla possibilità: di organizzare e valorizzare le risorse umane (78.5% in totale, 83.7% gli iscritti greci e 68.2% gli iscritti italiani); di costruire una visione di sistema impegnandosi in molteplici compiti e attività di sviluppo di processi democratici (50.7%); di impegnarsi nello sviluppo di processi d'insegnamento-apprendimento nella scuola (26.1%). Viceversa, gli aspetti del lavoro del dirigente scolastico che destano maggiori preoccupazioni sono: il doversi impegnare nelle relazioni interpersonali (76.9%); l'effettiva padronanza del ruolo e la capacità di affrontare le responsabilità (35.4%); la necessità di gestire le risorse economiche (23%); il monitoraggio e la valutazione dei processi d'insegnamento-apprendimento (9.2%);
- gli insegnanti iscritti al Master LME si dichiarano molto soddisfatti per l'efficacia dell'esperienza di apprendimento personale e sociale offerta. In particolare nella prospettiva dello sviluppo professionale continuo apprezzano: la trattazione di tematiche e «oggetti di studio» (69.2%) che favoriscono lo sviluppo di una ricca e stimolante atmosfera di apprendimento piuttosto che accontentarsi di erogare forme standardizzate di conoscenza; la qualità e apertura del contesto di apprendimento (55.4% in totale, 81.8% gli iscritti italiani, il 41.8% gli iscritti greci), che valorizza il confronto tra pari e con esperti universitari, sia in presenza sia a distanza, e la possibilità di intrattenere relazioni con una pluralità di soggetti interessati allo sviluppo della leadership scolastica.

L'indagine conferma la positiva funzione che possono svolgere i corsi universitari post lauream per lo sviluppo professionale del personale scolastico, qualificandosi come ambienti di riflessione, ricerca e produzione di conoscenza (ad esempio, attraverso: le pubblicazioni scientifiche, l'organizzazione di convegni nazionali e internazionali, l'attivazione di partnership, la predisposizione di moduli didattici).

3. Le ricadute sullo Sviluppo professionale e sulla sua rappresentazione

Le argomentazioni sin qui esplicitate tenendo conto sia del profondo cambiamento del quadro normativo in merito alla formazione e lo sviluppo professionale nel sistema d'istruzione e formazione in Italia, sia di alcune riflessioni

riferite a evidenze di ricerca raccolte nell'ambito del corso di Master LME ritenuto significativo per il tipo di modello formativo adottato, paiono confermare che:

- l'offerta formativa universitaria post lauream assume progressivamente un ruolo strategico nell'ambito della formazione continua e dello sviluppo professionale: gli Atenei, per questo, dedicano maggiore attenzione alla qualificazione dei Master universitari di primo e secondo livello. Dalla ricognizione dell'offerta di Master universitari è emerso che le proposte affermatesi in Italia, mantenendo in modo continuativo le edizioni dei corsi, sono quelle la cui progettazione non è stata adattata alle necessità di chi intendeva partecipare ai concorsi per l'accesso ai ruoli della dirigenza scolastica, ma all'esigenza di ripensare e far evolvere il proprio profilo professionale, non necessariamente nella prospettiva della transizione a nuovi ruoli;
- lo studio sulla qualità percepita dagli insegnanti circa i documenti di programmazione e la loro efficacia come strumenti organizzativi nel quadro dell'autonomia scolastica, ha messo in evidenza la rilevanza che gli insegnanti assegnano ai documenti di programmazione come linee guida efficaci per orientare la pratica professionale e dell'importanza che attribuiscono alla loro preparazione attenta e condivisa così come alla loro revisione. L'analisi degli strumenti organizzativi dell'autonomia, dunque, suggerisce di considerare sia la partecipazione a processi condivisi di elaborazione dei documenti di progettazione scolastica, sia l'analisi critica di tali dispositivi, esperienze utili nell'ambito d'iniziative di formazione e sviluppo professionale soprattutto in relazione a tematiche che richiedono competenze di lettura sistemica e integrata dei contesti scolastici;
- l'analisi delle motivazioni che spingono gli insegnanti a iscriversi a corsi di Master suggerisce di predisporre ambienti di apprendimento aperti, orizzontali e dinamici, in grado di valorizzare l'esperienza professionale precedente maturata dagli operatori scolastici nel proprio ambiente lavorativo mediante il confronto tra pari e con esperti. Un'attenzione particolare va dedicata alla possibilità di prevedere esperienze di conoscenza, analisi e confronto, mediante osservazione sul campo di differenti contesti scolastici e distinte modalità di promozione ed esercizio della leadership. Il confronto sulle pratiche professionali e sulle proprie esperienze lavorative, infatti, può arricchirsi con la presenza d'iscritti impegnati in contesti nazionali differenti.

Gli elementi emersi ci consentono di ritenere l'offerta formativa universitaria post lauream risorsa qualificata per la formazione, soprattutto in quei casi in cui si applicano modelli formativi che valorizzano: la riflessione sulla propria

esperienza professionale e lavorativa il bilancio personale delle competenze, l'osservazione di una pluralità di soggetti in azione in contesti scolastici specifici, la partecipazione attiva e il confronto con reti di relazioni significative ed esperte che condividono l'interesse per lo sviluppo della leadership educativa distribuita nel contesto scolastico.

Bibliografia

Baldacci, M. (2013), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano.

Barzanò, G. e Moretti, G. (2015), «Towards Headship: Developing Leadership and Management Skills in an Italian University Master Course», in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 11, pp. 225-252.

Bubb, S. e Earley P. (2010), *Helping staff develop in schools*, Sage, London.

Benadusi, L. e Consoli, F. (2004), *La governance della scuola*, il Mulino, Bologna.

Benadusi, L., Landri, P. e Viteritti, A. (1999), «L'autonomia prima dell'Autonomia», in *Scuola Democratica*, 3, 4.

Cambi, F. (2009), *L'alta formazione nelle scienze dell'educazione*, in Orefice, P. e Cunti, A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-109.

Cappiello, G., Paletta, A. e Vidoni, D. (2004), *"Principal or manager? The Changing Role of the Italian School Leader"*, Proceedings of CCEAM Conference on Educational Leadership in Pluralistic Societies, Hong Kong, 20-22 ottobre.

Cerini, G. (2010) (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, vol. I, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.

Cornacchia, M. e Gobbat, E. (2012), *La formazione dello school management inglese. Un contributo per il sistema scolastico italiano*, EUT Edizioni Università di Trieste.

Domenici, G. e Moretti, G. (2011) (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando Editore, Roma.

Domenici, G., Moretti, G. e Ciraci, A.M. (2012), *The Master's course in Leadership and Management in Education: results of the monitoring and research activities*, in *8th International Conference on Education*, Samos Island Greece, 05-07 luglio 2012, pp. 239-347.

Drago, R. (2007), *Ladership educativa e middle management*, in *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia*, Quaderno n. 7, Treelle.

Dutto, M.G. (2015), «I dirigenti scolastici al bivio», in *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione*, 34, 121.

Earley, P. (2013a), *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*, A&C Black.

Early, P. (2013b), «Observation methods: Learning about leadership practice through shadowing», in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3, 6, pp. 15-31.

Gunter, H., Hall, D. e Bragg, G. (2013), «Distributed Leadership: a study in knowledge production», in *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 555-580.

Harris, A. (2009) (a cura di), *Distributed leadership: Different perspectives*, vol. VII, Springer Science & Business Media.

Magnoler, P. (2012), *Prospettive e dispositivi per la professionalizzazione degli insegnanti*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, pp. 363-378.

Margiotta, U. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia*, in Baldacci, M., *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 161-206.

Moretti, G. (2003) (a cura di), *Pratiche di qualità e ricerca azione. Costruire la scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma.

Moretti, G. (2009), *Reti di scuole, reti di conoscenze, reti interistituzionali*, in Barzanò, G. (a cura di), *Imparare e insegnare*, Mondadori, Milano, pp. 186-210.

Moretti, G. (2014), «Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti», in *Italian Journal of Educational Research*, pp. 112-129.

Perla, L. (2015), «Learning and teaching in Research & Training contexts. An achievable mediation», in *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 152-169.

Previtali, D. (2012), *Staff. Nuove articolazioni professionali. Lo staff e le figure intermedie*, in Cerini, G. e Spinosi, M. (a cura di), *Voci della scuola*, 1/2012, Tecnodid, Napoli, pp. 59-70.

Romano, T. (2012), *Le riflessioni dei docenti: percorsi professionali in un'istituzione in crisi*, Liguori, Napoli.

Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris.

Schön, D.A. (1983), *The reflexive practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).

Serpieri, R. (2000), *La costruzione sociale della leadership*, in Benadusi, L. e Serpieri, R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma, pp. 79-111.

Serpieri, R. (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Liguori Editore, Napoli.

Serpieri, R. (2008), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*. FrancoAngeli, Milano.

Serpieri, R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.

Susi, F. (2000) (a cura di), *Il leader educativo. Logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.

Swaffield, S. e MacBeath, J. (2009), *Leadership for Learning*, in MacBeath, J. e *Dempster*, N. (a cura di), *Connecting Leadership and Learning*: *Principles for Practice*, Routledge, Abingdon, Oxon, pp. 32-52.

Southworth, G. (2011), *Connecting leadership and learning*, in Robertson J. e Timperley, H. (a cura di), *Leadership and learning*, Sage, London.
Spillane, J.P. (2006), *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
Spillane, J.P. e Diamond, J.B. (2007), *Distributed leadership in practice*, Teachers College Press, New York.
Spinosi, M. (2010), *Le funzioni strumentali*. In Repertorio 2010. Tecnodid, Napoli.

11. Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco

di *Viviana Vinci*

Formare la competenza progettuale degli insegnanti appare sempre più necessario, alla luce delle *policies* e degli studi sulla formazione più recenti, internazionali e nazionali. Dopo aver descritto sinteticamente il framework che fa da cornice alle politiche di sviluppo professionale degli insegnanti (rinviando, per una trattazione più dettagliata, al capitolo curato da L. Perla in questo volume), si presenta l'esperienza maturata all'interno del Corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia* (condotto nel 2018, coordinamento: L. Perla), dove chi scrive ha assunto il ruolo di Esperto formatore.

1. Lo sviluppo professionale insegnante nelle *policies* internazionali

La qualità dell'insegnamento è riconosciuta, ormai da tempo, come una delle dimensioni cruciali per garantire migliori risultati scolastici da parte degli studenti (Nye, Konstantopoulos e Hedges, 2004; Motoko, Letendre e Scribner, 2007; Timperley, Wilson Barrar e Fung, 2007; Hattie, 2009; Yoon, 2007, OECD, 2009; Lipowsky, 2010) e promuovere lo sviluppo nazionale (ET, 2020; Caena, 2011). La centralità della qualità dell'insegnamento si connette con un impegno costante, da parte degli Stati Membri e della Commissione europea, nel supportare percorsi di sviluppo professionale (Eurydice, 2015, 2018) che offrano agli insegnanti l'opportunità di migliorare le proprie competenze professionali e di adattarle, in modo dinamico[1], a contesti in rapido cambiamento, al fine di facilitare l'apprendimento degli studenti (EC, 2013, 2015, 2017).

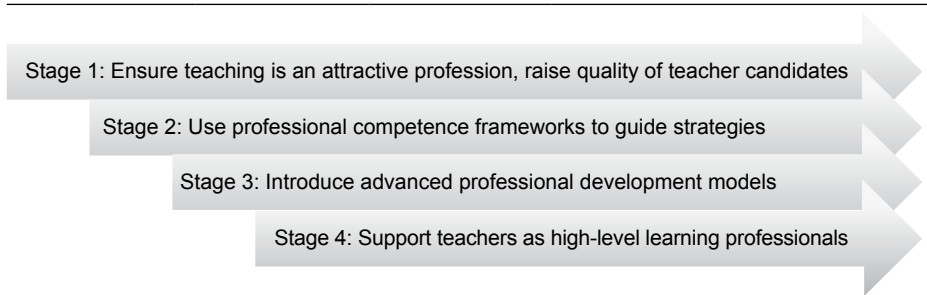
1. La Comunicazione della Commissione europea sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento (EC, 2017) enfatizza la necessità di rendere la carriera degli insegnanti più interessante e di cambiare il paradigma della professione da statico a dinamico. Il concetto di sviluppo professionale come processo *dinamico* è stato teorizzato in particolare nel *Dynamic*

Il report *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* (Eurydice, 2018) evidenzia il ruolo dello sviluppo professionale continuo – insieme ai sistemi di valutazione e feedback significativi, alla collaborazione tra insegnanti e alle buone prospettive di carriera – nel supportare la *motivazione* ad insegnare[2] e a migliorare le proprie competenze durante tutto l'arco della professione. Il report evidenzia, inoltre, come le aree di competenze degli insegnanti, pur condividendo dei quadri di riferimento principali comuni[3] (le competenze psico-pedagogiche, la conoscenza della materia e gli approcci didattici, l'organizzazione dell'apprendimento e della valutazione, gli approcci didattici innovativi, la comunicazione con gli alunni, la cooperazione con i colleghi e i rapporti con i genitori) cambino, nel livello di dettaglio e per gli scopi di utilizzo, da paese a paese.

L'intrinseca complessità della professionalizzazione docente emerge anche nel Report *Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (EC, 2018), il quale sottolinea come un elemento chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento sia lo sviluppo di un quadro nazionale delle competenze degli insegnanti, considerati "professionisti dell'apprendimento di alto livello", capaci di applicare conoscenze e abilità in modo creativo in una serie di situazioni diver-

Integrated Approach (Antoniou, 2009; Antoniou, Kyriakides e Creemers, 2011, 2015) basato sul presupposto che, nonostante esistano diversi fattori che rendono l'insegnamento efficace, ciascun fattore può essere definito e misurato utilizzanto cinque dimensioni costanti: *frequenza*, *focalizzazione*, *livello*, *qualità*, *differenza*. Tali dimensioni (al di là della frequenza, che fornisce un criterio di misurazione quantitativo) permettono di esaminare le caratteristiche qualitative del funzionamento dei fattori, possono essere correlati e sono di supporto nel descrivere la natura complessa dell'insegnamento.

2. In particolare, uno dei fattori chiave nel motivare i docenti è costituito dalla possibilità per gli insegnanti di svolgere ruoli pedagogici, metodologici o di coordinamento al di fuori della classe, riguardanti: *materie/curricoli* (coordinatore di una materia/curricolo, coordinatore pedagogico, coordinatore di programma, responsabile degli studi, coordinatore di livello, consulente scolastico, coordinatore delle TIC, coordinatore del laboratorio di lingue, coordinatore di gruppi di lavoro/gruppi di esperti/comitati o insegnante ricercatore); *sostegno agli alunni* (insegnante di sostegno per l'apprendimento, coordinatore dei corsi di recupero, coordinatore della formazione speciale o responsabile dell'orientamento); *vita scolastica* (insegnante/tutor di classe, coordinatore di progetto o coordinatore dei rapporti casa/scuola); *formazione iniziale degli insegnanti/sviluppo professionale continuo* (coordinatore dello sviluppo professionale continuo, formatore di insegnanti); *valutazione* (consulente/ispettore per altre scuole, coordinatore degli esami) (Eurydice, 2018, pp. 75-76).

3. Nel 2013, il gruppo di lavoro ET 2020 della Commissione europea "Sviluppo professionale degli insegnanti" ha pubblicato un Report sullo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti, intese come una combinazione complessa di più elementi (conoscenze, abilità, valori, attitudini), funzionali a poter attuare azioni efficaci in situazioni di apprendimento. L'insegnamento è intrinsecamente legato a valori, modelli educativi e culturali vigenti, per cui anche le competenze degli insegnanti sono sensibili ai diversi contesti socio-culturali nazionali.

se, che necessitano di strategie di professionalizzazione integrate e avanzate, di standard comuni di sviluppo professionale e di forme di collaborazione fra insegnanti, fra scuole in rete, fra scuole e altri partner del settore sociale e privato. Se è vero che non esiste un "unico modo migliore" per insegnare, vi sono però diversi approcci pedagogici efficaci, che variano in base al profilo e alle preferenze dell'insegnante, al contesto dell'insegnamento, agli atteggiamenti e all'eterogeneità degli studenti (Strong, 2011; Scheerens, 2015). Il Report introduce uno strumento – una matrice a quattro stadi – utile per i *policy makers* per esaminare punti di forza e di debolezza delle attuali politiche e sviluppare strategie a lungo termine incentrate sulla professionalità degli insegnanti. Le quattro fasi sono così sintetizzate: garantire che l'insegnamento sia una professione attraente, aumentando la qualità dei "candidati" all'insegnamento; utilizzare frameworks di competenze professionali per orientare le strategie formative; presentare modelli avanzati di sviluppo professionale[4]; sostenere gli insegnanti come professionisti dell'apprendimento di alto livello.

Secondo questo modello, oltre a lavorare nella comunità di apprendimento della propria scuola, gli insegnanti dovrebbero essere parte anche di reti professionali più ampie – *scuole in rete*, "ecosistemi di apprendimento" a livello meso – che permettono di collegare e supportare l'apprendimento collettivo e l'innovazione degli insegnanti oltre il lavoro nelle singole scuole (creazione e scambio di conoscenza tra scuole, ma anche differenziazione dei ruoli in termini di carriera, con insegnanti esperti che assumono ruoli di coordinamento sia all'interno che all'esterno della propria scuola).

Il nuovo profilo di docente, emergente dalle *policies* internazionali, diviene, dunque, quello di un professionista capace di lavorare in rete e collaborativamente con colleghi, genitori e altri professionalità (Hammond, 2010;

4. Lo sviluppo professionale degli insegnanti risulta efficace, secondo il documento *Effective Teacher Professional Development* del *Learning Policy Institute* (Darling-Hammond, Hyler e Gardner 2017), quando "è centrato sul contenuto; incorpora strategie di apprendimento attivo; supporta la collaborazione degli insegnanti, in contesti incentrati sul lavoro; utilizza modelli e/o esempi di pratiche efficaci; fornisce coaching e supporto tecnico; offre opportunità di feedback e di riflessione; ha una durata prolungata". La combinazione di tali elementi contribuisce a supportare l'apprendimento degli insegnanti (Hargreaves e Fullan 2012). Qualsiasi percorso formativo, inoltre, dovrebbe collegarsi ai bisogni formativi reali, essere costantemente monitorato e coinvolgere, a vari livelli, diversi interlocutori anche a livello politico. Un sistema di sviluppo professionale coerente e ben progettato non può che essere, infatti, frutto di un lavoro di rete e di una responsabilità diffusa e condivisa da referenti politici, scuole, distretti e uffici scolastici di coordinamento provinciale e regionale (che possono essere coinvolti in azioni varie, quali l'adozione di standard di sviluppo professionale, la valutazione, il finanziamento di opportunità formative, il ripensare tempi e luoghi scolastici, l'identificare, attraverso specifiche indagini, i bisogni formativi degli insegnanti e le aree prioritarie di apprendimento professionale, l'individuare insegnanti esperti come mentori, ecc.) (Darling-Hammond, Hyler e Gardner, 2017).

Tab. 1 – A 4-stage model for developing the teacher policy mix (adattato da: EC 2018, pp. 91-92)

Stage 1: Ensure teaching is an attractive profession, raise quality of teacher candidates

Stage 2: Use professional competence frameworks to guide strategies

Stage 3: Introduce advanced professional development models

Stage 4: Support teachers as high-level learning professionals

	Stage 1	**Stage 2**	**Stage 3**	**Stage 4**
1) Professional Competence Frameworks	Engage researchers and stakeholders to build trust, identify knowledge, skills, attitudes and values teachers need	Develop and legislate professional competence framework	Use the competence framework as a foundation to guide teacher development	Revise and improve the competence framework to support teaching as a learning profession. Develop subject-specific competence frameworks
2) Extrinsic and Intrinsic Incentives	Develop long-term plans to raise teacher salaries	Launch experiments linking teacher remuneration to individual and group performance	Target incentives to support teachers' life-long learning	Define high-level professional profiles (mentorship, research, etc.)
3) Recruitment and Deployment	Ensure every school has high-quality staff, develop capacities to manage workforce, school staff	Align competence frameworks with recruitment processes and career systems	Strengthen national and school-level HR management, including teacher leadership and targeted interventions	Developing advanced HR management solutions (e.g. supporting school level competence mapping to identify competence gaps, applying distributed leadership solutions)
4) Initial Teacher Education, Induction, Continuing Professional Development	Develop support for teachers' lifelong learning	Strengthen continuing professional development and link to competence frameworks	Professionalise school-level mentoring	Support networks and partnerships for individual and collective learning

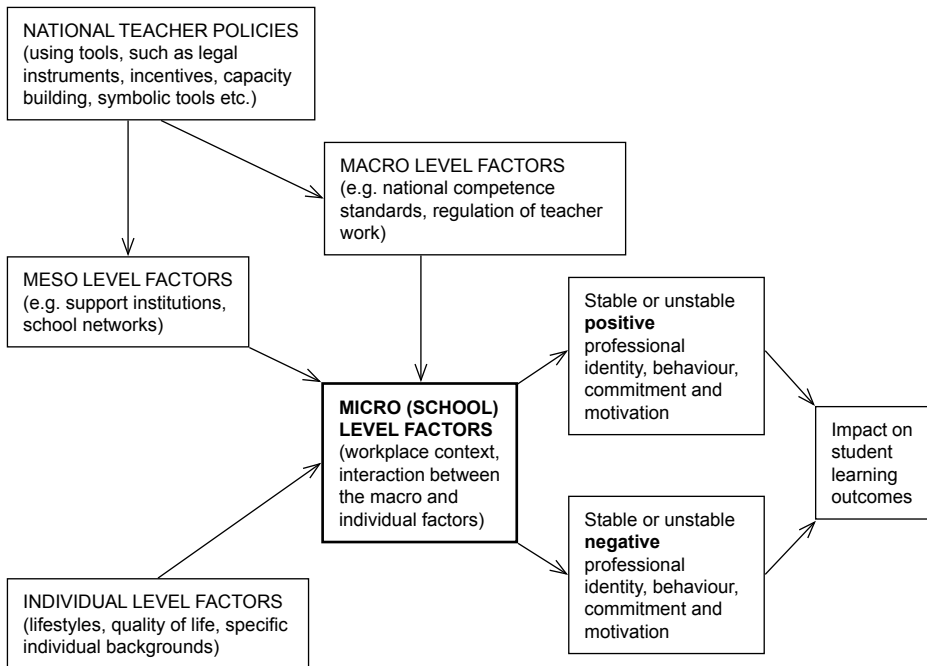



Fig. 1 – Macro-, meso and micro-level factors influencing student outcomes through the professional behaviour of teachers and the quality of their work (EC 2018, p. 14; adapted from Day (2011).

OECD, 2014), di mettere in atto interventi efficaci (Stronge, 2018) e di effettuare scelte e interventi flessibili, rispondenti al principio dell'autonomia (Schleicher, 2016) e differenziati in base alle specificità dei contesti e all'eterogeneità degli studenti (Kinsella e Pitman 2012).

2. Gli orientamenti sulla formazione in servizio in Italia

In continuità con la recente attenzione delle politiche internazionali per la qualificazione e la professionalizzazione dell'insegnante (si pensi in particolare all'obiettivo strategico "Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione", ET 2020[5]), anche l'Italia ha reso, com'è noto, la formazione

5. Ricordiamo i quattro obiettivi strategici del quadro per la cooperazione europea *Education and Trainin, ET 2020*: 1. fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano

in servizio *obbligatoria*, *permanente* e *strutturale*, priorità sociale permanente, di respiro internazionale, di cura del capitale umano e opportunità di crescita non solo individuale, ma leva funzionale al miglioramento dell'intero sistema scolastico:

la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria (comma 124, L. 107/2015).

Nel quadro della scuola dell'autonomia (L. 59/1997), il Piano nazionale di formazione (PNF) del personale docente (DM 797/2016) – atto di indirizzo che definisce le priorità e le risorse per il triennio 2016-2019 – descrive un quadro strategico e operativo per orientare e rendere coerenti e sistematiche le progettualità formative delle scuole. Il PNF, che promuove la collaborazione multilivello (scuola, territorio, ministero, referenti internazionli, mondo della ricerca) (Burns e Köster, 2016) e specifica la triplice natura degli obiettivi della formazione (*a. crescita del singolo docente*: Standard professionali, Portfolio professionale del docente, Piano individuale di sviluppo professionale; *b. miglioramento della scuola*: Legame fra bisogni individuali, bisogni della scuola e del territorio, Piano di Formazione dell'Istituto, indicatore per RAV e per la valutazione del Dirigente scolastico; *c. sviluppo dell'intero Paese*: Priorità del sistema e Piani nazionali)[6], indica le macro aree sulle quali si basa il piano di sviluppo professionale[7] e individua, per il triennio 2016-19, le seguenti priorità nazionali, declinate in tre aree di competenze:

una realtà; 2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; 3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; 4. incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

6. Alcuni strumenti fra loro interconnessi supportano concretamente il legame fra azioni formative, priorità e traguardi di miglioramento di istituto: il Piano Triennale per l'Offerta Formativa, il Piano di Miglioramento della scuola, il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano individuale di sviluppo professionale.

7. Aree delle competenze realtive all'insegnamento (*Didattica*: Progettare e organizzare le situazioni di apprendimento con attenzione alla relazione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari; Utilizzare strategie appropriate per personalizzare i percorsi di apprendimento e coinvolgere tutti gli studenti, saper sviluppare percorsi e ambienti educativi attenti alla personalizzazione e all'inclusione; Osservare e valutare gli allievi; Valutare l'efficacia del proprio insegnamento); aree delle competenze relative alla partecipazione scolastica (*Organizzazione*: Lavorare

a. *Competenze di sistema* (Autonomia didattica e organizzativa, Valutazione e miglioramento, Didattica per competenze e innovazione metodologica);
b. *Competenze per il 21esimo secolo* (Lingue straniere, Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento, Scuola e lavoro);
c. *Competenze per una scuola inclusiva* (Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, Inclusione e disabilità, Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile).

Il PNF descrive diversi livelli di *governance* della formazione, coinvolgente: il Ministero, a livello centrale (il quale redige il piano nazionale triennale e stabilisce gli standard professionali); gli Uffici scolastici Regionali (quindi sempre Ministero, ma a livello territoriale, cui spetta il sostegno agli ambiti, il monitoraggio territoriale, la gestione delle esigenze formative degli insegnanti); le Scuole (che rilevano le esigenze formative degli insegnanti in conformità con il PTOF e il PdM, progettano all'interno delle reti di ambito e di scopo, formulano il piano di formazione di Istituto); gli Enti accreditati (come le Università, l'INDIRE, Enti di formazione accreditati alla Regione e associazioni private che, previo accreditamento, erogano programmi di sviluppo professionale); gli insegnanti (che esprimono i propri bisogni di sviluppo porfessionale, partecipano alla formazione e la valutano)[8].

Il PFN, inoltre, rafforza il ruolo della ricerca e dell'innovazione nella promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti e raccomanda una specifica articolazione dei corsi di formazione in Unità Formative Certificate, della durata di 25 ore, comprensiva di attività differenziate come: formazione in presenza e a distanza, sperimentazione didattica e ricerca/azione, lavoro in rete, approfondimento e studio personale e collegiale, documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, progettazione.

Accogliendo la "sfida" posta dalla Legge 107/2015 e del PNF/2016 – che, in accordo con le linee programmatiche internazionali, hanno sottolineato la necessità di un accompagnamento alla professionalizzazione, all'innovazione didattica e metodologica e alla realizzazione di progetti di rete fra scuole, fa-

in gruppo tra pari e favorirne la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole; Partecipare alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il dirigente e il resto del personale scolastico; Informare e coinvolgere i genitori; Contribuire al benessere degli studenti.); aree delle competenze relative alla propria formazione (*Professionalità*: Approfondire i doveri e i problemi etici della professione; Curare la propria formazione continua; Partecipare e favorire percorsi di ricerca per innovazione, anche curando la documentazione e il proprio portfolio).

8. Al modello di governance delineato dal PNF si aggiunge, con la Direttiva n. 36 del 18 agosto 2016, il DM 971 del 21 settembre 2016 e la Nota MIUR 4555 del 27 aprile 2017, anche la figura del *Dirigente Scolastico*, che viene valutato – sempre ai fini del miglioramento scolastico – attraverso una rilevazione dell'azione dirigenziale finalizzata al conseguimento degli obiettivi assegnati e dei risultati effettivamente raggiunti.

miglie e territorio – l'Università degli Studi di Bari, sotto il Coordinamento di L. Perla, ha ideato nel 2016/17 il progetto *DidaSco "Servizi per le didattiche scolastiche e lo sviluppo professionale degli insegnanti"* (Perla, Vinci e Agrati, 2017). La prima attività realizzata all'interno del progetto DidaSco è stata, nell'ottica della Terza Missione dell'Università, la realizzazione di un Catalogo di servizi formativi e di consulenza esperta e specializzata (*infra* Perla). Di seguito si descrive specificatamente l'esperienza di un Corso DidaSco e l'analisi dei prototipi prodotti dagli insegnanti.

3. Il corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia*

Il Corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia* condotto nel 2018 presso l'Istituto Scolastico Davanzati-Mastromatteo di Palo del Colle, in provincia di Bari (coordinato da L. Perla, dove chi scrive ha assunto la funzione di Esperto formatore) ha visto la partecipazione complessiva di 30 insegnanti di 4 scuole di grado differente. La scelta del corso da parte delle Scuole è stata motivata da diversi ordini di ragioni.

La prima si lega all'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti della rete scolastica partecipante (bisogni espressi e manifestati sia in fase di primo contatto con l'Università, che durante il primo incontro di formazione), sempre più chiamati a: rafforzare la propria capacità imprenditoriale di utilizzare/individuare, anche tramite fonti di finanziamento esterne, risorse umane, finanziarie e tecnologiche per migliorare la qualità della didattica; a lavorare collaborativamente con altri insegnanti e con altre figure professionali, sia all'interno che all'esterno della scuola, quindi a favorire i partenariati territoriali e la progettazione partecipata; ad arricchire l'offerta formativa scolastica con progetti basati su conoscenze interdisciplinari e sullo sviluppo di competenze cross-curricolari, dando pieno compimento alle opportunità offerte dall'attuazione reale dell'autonomia e della flessibilità organizzativa; a sperimentare ed implementare modelli organizzativi e di gestione della didattica innovativi, laboratoriali, con una diversa modulazione temporale-spaziale e una diversa gestione della classe.

La seconda ragione è la connessione con i trend di sviluppo professionale internazionale[9] e nazionale: le *competenze di sistema* – indicate dal PNF/2016

9. La spinta verso l'internazionalizzazione dei sistemi scolastici, verso la mobilità e il riconoscimento di crediti formativi e qualifiche è evidente nei documenti programmatici europei. Ad esempio, il Report *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Eu-*

come priorità del sistema di sviluppo professionale – comprendono infatti l'*autonomia didattica e organizzativa*, al cui interno rientrano alcuni contenuti chiave[10], fra cui la *progettazione europea*. Il corso è stato strutturato secondo il modello organizzativo e didattico comune ai corsi DidaSco (*infra* Perla) ma personalizzato nei contenuti, come si evince dalla tabella seguente:

Tab. 2 – Scheda corso formazione DidaSco "La progettazione europea nella scuola dell'autonomia"

Priorità (cfr. PNF)	**COMPETENZE DI SISTEMA** **Autonomia didattica e organizzativa**
TITOLO	**LA PROGETTAZIONE EUROPEA NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA**
FINALITÀ	Fare della *progettazione europea* una prassi consolidata all'interno della scuola dell'autonomia, formando metodologicamente i docenti alla costruzione di percorsi progettuali che mettano le scuole nella condizione di "uscire dall'autoreferenzialità" ed entrare in rete fra loro e con altri servizi/Enti del territorio.
OBIETTIVI	• Offrire strumenti adeguati ad affrontare un mercato estremamente competitivo, quale quello del "Fundraising" nel campo della Progettazione Europea • Formare i docenti alla capacità di ideare, realizzare e gestire un progetto europeo • Stimolare l'applicazione pratica e l'implementazione delle conoscenze acquisite durante il Corso

rope (Eurydice, 2018b) evidenzia, fra le priorità politiche educative europee, il miglioramento della mobilità per l'apprendimento. Uno dei maggiori ostacoli per la mobilità nel campo dell'istruzione è, sottolinea il Report, la mancanza di sufficienti finanziamenti, cui a livello europeo si cerca di ovviare attraverso borse di mobilità fornite principalmente dal programma Erasmus+. La politica europea invita gli Stati membri ad esaminare, parallelamente al sostegno finanziario diretto, il loro sostegno interno (Council Recommendation of 28 June 2011 on "Youth on the move" – promoting the learning mobility of young people, OJ C199, 7.7.2011, C199/4) e a riconoscere, in maniera coerente, i risultati di apprendimento acquisiti attraverso crediti (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) e le qualifiche di istruzione superiore.

10. Progettare nell'ambito dell'autonomia; progettazione europea; flessibilità organizzativa; didattica modulare; gestione della classe; progettazione partecipata degli ambienti di apprendimento; gestione e valorizzazione della quota dell'autonomia del curricolo d'Istituto; utilizzo dell'organico dell'autonomia: modelli e simulazioni; lavorare in gruppo; tempo-scuola; organico potenziato e organico funzionale; team teaching; peer review e tutoraggio; ruolo del middle management nella scuola; lavorare nella comunità professionale; progettazione del piano dell'offerta formativa, lavorare in reti e ambiti (PNF/2016, p. 27).

PROGRAMMA

Attività in presenza (8 ore)

Avviare un progetto europeo

- Panoramica sui programmi di finanziamento europei e conoscenza del portale *Participant Portal* della Commissione Europea
- Come scegliere call e topic
- Come costruire partnenariati strategici
- Analizzare un formulario di candidatura
- Costruire un team working
- Studi di caso: presentazione di progetti europei approvati

Costruire un progetto europeo: definire i passaggi che portano alla redazione di una domanda di finanziamento ammissibile e di qualità

- Costruzione della rete di partenariato e modalità di raccordo con i servizi e il territorio
- *Survey* iniziale, analisi dei bisogni del contesto in cui si inserisce l'intervento e collegamento con altri progetti
- Metodologia di lavoro e cronoprogramma delle attività: obiettivi, fasi, attività, metodi, strumenti, tempi, risorse
- Costruzione di un budget finanziario
- Strumenti di monitoraggio e di valutazione dell'idea progettuale: costruzione di un piano di *Quality assurance*
- Disseminazione: modalità e strumenti per la divulgazione dei risultati
- Follow up e proposte di sviluppo del progetto
- Fattibilità, sostenibilità e innovatività di un'idea progettuale
- Dalla proposta al finanziamento: la gestione amministrativa del progetto
- Gestione del cofinanziamento tra i partner e il soggetto capofila

Lavoro collaborativo / in rete* (8 ore)

I docenti, divisi in gruppi, parteciperanno ad attività laboratoriali nelle quali saranno invitati ad analizzare programmi di finanziamento, ad individuare un formulario di candidatura e a definire le azioni per la redazione di un'ipotetica domanda di finanziamento.

Ricerca in classe* (Prototipo) / Documentazione* (9 ore)

Elaborazione/implementazione di un prototipo, ossia un dispositivo operativo finale esito tangibile delle competenze maturate durante la formazione, da sperimentare nella pratica didattica a scuola: simulazione dell'ideazione di un progetto europeo all'interno di un team working

Studio individuale (25 ore)

* Attività formative ad elevato contenuto sperimentale e pratico (DM 509 / 1999)

LUOGO DI SVOLGIMENTO	Dipartimento For.Psi.Com. UNIBA/SCUOLE	
PERIODO	Anni scolastici 2016/2017 – 2017/2018 – 2018/2019	
DURATA IN ORE	50 ore	
DESTINATARI	DIRIGENTI	X
	DOCENTI INFANZIA	X
	DOCENTI PRIMARIA	X
	DOCENTI SECONDARIA I GRADO	X
	DOCENTI SECONDARIA II GRADO	X
	ASPIRANTI ALL'INSEGNAMENTO	X
METODOLOGIE	Il modello didattico di riferimento prevede attività in presenza quale modalità formativa in cui si integrano attività di formazione web based learning e didattica in presenza (blended learning). Il corsista avrà a disposizione tutti gli strumenti didattici elaborati dai docenti del corso: materiale didattico appositamente predisposto (dispense, documenti, glossario, sitografia)	
	AULA- LEZIONI FRONTALI	X
	AULA – LAVORI DI GRUPPO	X
	LABORATORI	X
	E-LEARNING	X
	WEBINAR	
	MISTA (BLENDED)	X
ORGANIZZAZIONE	Il corso sarà suddiviso in: • **attività in presenza**, per offrire un framework teorico di riferimento e fornire spunti per la riflessione personale • **lavoro collaborativo/in rete** per avviare processi di costruzione dei dispositivi valutativi per competenze a partire dagli input teorici e dal contributo del confronto con il gruppo (attività formative ad elevato contenuto sperimentale/pratico) • **momenti di studio individuale/sperimentazione nella pratica didattica** • **momenti di apprendimento e-learning** con piattaforma Moodle dedicata	

TIPOLOGIE DI VERIFICHE FINALI	Sono previste due tipologie di verifiche, mediante test a risposta multipla: • verifica finale (apprezzamento conoscenze / competenze acquisite) • verifica della Customer Satisfaction (valutazione del livello di gradimento del corso)
TIPOLOGIA DI DOCUMENTAZIONE/ RENDICONTAZIONE	Restituzione esiti della ricerca realizzata nella/e classe/i
MAPPATURA DELLE COMPETENZE	• Competenze di "fundraising": saper analizzare il mercato dei finanziamenti europei, saper analizzare bisogni e motivazioni che alimentano la domanda di formazione, saper individuare call e topic su cui avanzare una candidatura di finanziamento • Competenze di "Project management": saper trasformare una proposta ideativa in un progetto sostenibile in cui siano attentamente pianificate tutte le fasi di realizzazione e gestione del progetto • Competenze di team working, problem solving e management: saper lavorare in team valorizzando conoscenze e abilità individuali dei colleghi, saper gestire situazioni complesse ed eventuali problemi o imprevisti
ÈQUIPE DI PROGETTO	Responsabile del Corso: prof. Loredana Perla Formatori: Viviana Vinci
ATTESTATO FINALE	Al termine del corso sarà consegnato un attestato di partecipazione corrispondente ai CFU (crediti formativi universitari), rilasciato da UNIBA, in qualità di soggetto qualificato e riconosciuto dal MIUR.

I corsi DidaSco prevedono, come esito delle competenze maturate durante la formazione, la produzione finale di un *prototipo, un dispositivo*[11] operativo

11. Il concetto di *dispositivo* è stato oggetto di riflessione in più ambiti del sapere, in primis filosofico (Foucault, 1976; Agamben, 2006; Deleuze, 2007). Da un punto di vista pedagogico, la riflessione più compiuta è stata portata avanti in Italia da Riccardo Massa (Massa 1986, 1987, 1991, 1992; Barone 1997; Orsenigo, 2006; Palma, 2009; Sartori, 2014), il quale, mutuando la nozione di dispositivo da Foucault (1976), definisce la *materialità del dispositivo educativo* come struttura profonda e latente dei sistemi procedurali o logica organizzativa interna (Bertolini e Massa, 1997), data dal rapporto strutturale tra spazi, tempi, corpi e dalle loro molteplici connessioni con la materialità della vita, con gli affetti e con la prassi storica, quindi anche con simboli, oggetti, regole, strategie, tecniche, ecc. (Ferrante, 2014, p. 154). Il dispositivo pedagogico di Massa fa riferimento ad una struttura fattualmente esistente nella realtà, alla "cosa educante" (ossia struttura *agente* oltre che agìta) dell'accadere educativo, quindi struttura interna agente e relativamente invariante che lo sorregge (*ivi*) e che lo struttura a livello esistenziale, funzionale, transazionale, inconscio, ide-

(quale, ad esempio, un project-work, un programma di intervento, una Unità di Competenza, ecc.) che, elaborato durante il corso, può essere concretamente sperimentato in classe, anche al fine di "mettere alla prova" quanto è stato appreso a livello teorico e metodologico.

Nel sottoparagrafo successivo ci si soffermerà, in particolare, sull'analisi dei prototipi/dispositivi[12] progettati dagli insegnanti, da sperimentare nella pratica didattica a scuola: la simulazione dell'ideazione di un progetto europeo all'interno di un *team working*.

3.1. Analisi dei prototipi

Vi sono tre possibili livelli di analisi delle *situazioni di simulazione* come interventi di formazione (Samurçay, 2005): 1) il *simulatore*, ossia l'artefatto che simula (parzialmente o completamente) l'operazione o il comportamento di un sistema tecnico, servizio o fenomeno naturale; 2) la *situazione simulata*,

ologico, progettuale, pragmatico, strutturale (Massa, 1987): «Ciò significa che prima di elaborare una metodologia bisogna conoscere il dispositivo agente, anche perché, a fianco e al di sotto di dimensioni manifeste, strategiche e programmatiche, a educare sono un reticolo di pratiche mosse da elementi *latenti*, non intenzionali, che non sono codificati e sistematizzati in un metodo. […] per apprestare un metodo che consenta di intervenire su una data realtà educativa bisogna prima conoscere ciò che agisce in essa, senza presupporre che vi sia un piena coincidenza tra la prassi e quello che viene coscientemente, esplicitamente, formalmente professato e progettato dai professionisti dell'educazione. Occorre cioè accedere alle pratiche e svelarne la struttura sommersa e impensata, così da poterla regolare in modo maggiormente consapevole. Ciò che interessa ora a Massa è l'educazione come accadere fattuale indipendente da intenzioni determinate» (Ferrante, 2014, pp. 169-170). Da un punto di vista specificatamente didattico, il concetto di dispositivo viene inteso come ciò che rende possibile la strutturazione della relazione tra mondo dello studente e mondo del docente nell'azione didattica (Rossi, 2009, 2011; Rossi e Toppano, 2009), come "rete di mediazione del sapere" (Berten, 1999), come "ciò che tende ad allestire un ambiente in cui la rete relazionale fra docenti, alunni e saperi si configura in maniera dinamica e diventa sistema" (Parmigiani, 2017), come "organizzazione interna degli elementi didattici" (Damiano, 2006), come situazione progettuata dall'insegnante affinché gli studenti possano apprendere, svolgere un compito, realizzare un progetto, risolvere un problema (Perrenoud, 2002; Magnoler, 2009), come apparati culturali, concettuali e normativi, supporti per orientare le dinamiche di acquisizione del sapere (Calvani, 2007). In quanto "ponte tra l'azione e la sua rappresentazione", secondo Rossi (2011), il dispositivo favorisce la documentazione dell'atto didattico e la generazione del sapere pedagogico dei docenti.

12. La progettazione dei dispositivi richiede, come sottolinea Rossi (2009) rielaborando quanto suggerito da Pastré e Samurçay (2004), quattro passaggi fondamentali: "individuazione del campo di azione e analisi dei relativi compiti e delle attività; modellizzazione della situazione formativa e simulazione, che il progettista opera per ipotizzare come i destinatari interpreteranno la rete intrinseca al dispositivo; analisi delle competenze maturate dai soggetti nella loro esperienza e che vengono mobilitate nella risoluzione del compito presentato nella situazione formativa; analisi dell'evoluzione delle conoscenze e competenze che si manifesta nel percorso" (Rossi, 2009, p. 214).

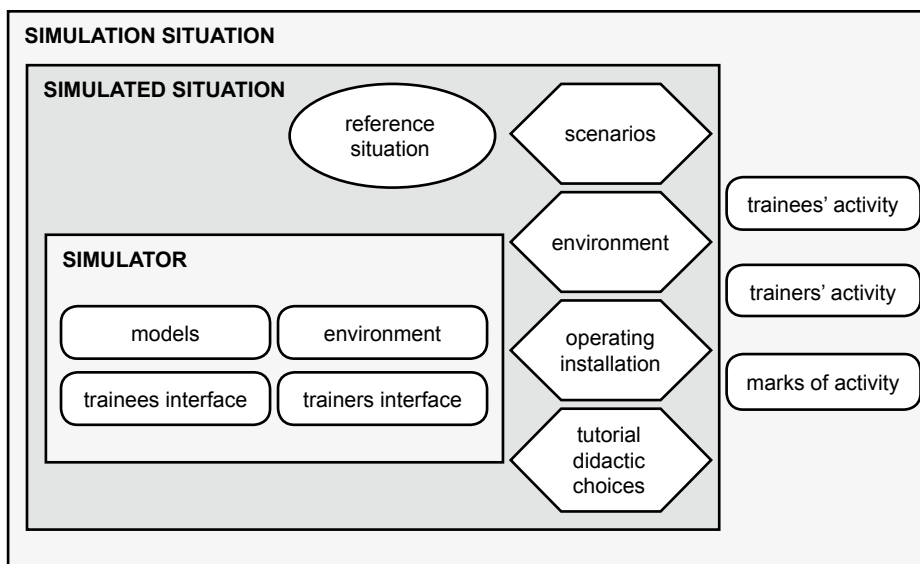



Fig. 2 – "Three levels of analysis of simulations adapted from Samurçay" (in Vidal-Gomel 2005); fonte: Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine (2016), p. 3.

prodotto della trasposizione didattica della situazione di riferimento (Samurçay e Rogalski, 1998; Samurçay, 2005), ossia della situazione specifica che i formandi dovranno essere in grado di padroneggiare al termine della formazione (e che potrebbe subire diverse trasformazioni[13] sulla base dei bisogni formativi dei formandi); 3) la *situazione di simulazione*, che è data dall'evoluzione della situazione simulata sulla base delle attività dei formandi e dei formatori (Vidal-Gomel e Fauquet-Alekhine, 2016). In ogni simulazione è fondamentale sia il *briefing* – momento importante per negoziare il contratto didattico fra formatori e formandi (in parte implicito), per far esplicitare le attese dei formatori e gli obiettivi della simulazione, per far trasmettere al formatore la conoscenza operazionale utile per la realizzazione della simulazione – sia il *debriefing*, una discussione finale sviluppata su quanto vissuto durante la simulazione (Pastré, 1999, 2000; Béguin e Pastré, 2002; Pastré, 2005; Fauquet, 2006; Fauquet-Alekhine e Labrucherie, 2012).

Adottiamo i tre livelli citati per analizzare l'esperienza condotta nel corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia*.

13. Diverse trasformazioni di situazioni reali possono essere messe in atto per gli scopi della formazione, ad esempio: dividere (compiti e sotto-compiti), separare le variabili (ad esempio le dimensioni tecniche da altre dimensioni) e focalizzare (relazioni fra variabili) (Samurçay e Rogalski, 1998).

1) L'*artefatto "simulatore"* è rappresentato da un format documentale di progettazione, in parte elaborato dal gruppo DidaSco sulla base delle conoscenze teoriche e modelli sul tema (Capperucci, 2008; Mastrofini, 2017; Sarracino, 2017) e delle esperienze di progettazione internazionale condivise con le scuole, in parte co-costruito con gli insegnanti durante gli incontri di formazione, quindi durante la situazione di simulazione. L'artefatto è stato costruito pensando alle diverse voci[14] che potessero in qualche modo guidare i docenti nel passare dall'*idea creativa astratta* al *progetto* concreto (un "progetto-tipo", non pensato per un bando di finanziamento specifico) e che a volte sono del tutto ignorate dai docenti, spesso anche in fase di progettazione.

2) La *situazione simulata* è stata l'elaborazione di un progetto europeo, in cui sono stati indispensabili degli interventi didattici tutoriali precisi per supportare i docenti e trasporre delle conocenze di *Project Management* a livello di contesto scolastico, anche con un adattamento e personalizzazione di alcune voci standard alle esigenze formative e progettuali di una scuola. Sono stati elaborati in totale 5 progetti, redatti da team[15] di docenti (volutamente differenziati, all'interno dello stesso team, per grado scolastico) e incentrati, come si evince dalla tabella sintetica seguente[16], su un raccordo forte fra scuola e territorio.

14. Si riassumono, sintetizzandole: *Sezione anagrafica* (nome del progetto, dati scuola/rete di scuola proponente e dei componenti, curricola e competenze); *Sezione progetto*: Obiettivi del progetto, Individuazione degli stakeholder e dei requisiti che soddisfano le esigenze e le aspettative degli stakeholder, Deliverable (risultati) del progetto, Milestones, Cronoprogramma attività, Risultati intermedi o principali scadenze temporali da rispettare, Ipotesi sulle modalità di realizzazione (WP), Risorse coinvolte (team di lavoro), Tempi, Piano finanziario, Vincoli, Rischi, Dipendenze da altri progetti/iniziative, Criteri di successo, Responsabile e team di lavoro, Monitoraggio e valutazione, Disseminazione, Follow up, Fattibilità, Sostenibilità, innovatività. *Sezione allegati*.

15. Occorre precisare che la composizione dei team è assai variabile per numero di docenti, in quanto è stata lasciata la possibilità di scegliere liberamente come articolare i gruppi e con quali colleghi/e interagire nella simulazione.

16. In tabella sono state riportate le voci compilate del format progettuale. Com'è evidente, vi sono voci in parte differenti, nonostante l'utilizzo di un dispositivo progettuale univoco. Quasi unanimemente in tutti e 5 i prototipi, tuttavia, risultano assenti alcune voci, a testimonianza probabilmente di una difficoltà, da parte dei docenti, di pensare e articolare compiutamente questi livelli di *project design* (si tratta delle voci: Deliverable, Milestones, Ipotesi su modalità realizzazione, Vincoli, Rischi, Monitoraggio e valutazione, Criteri di successo del progetto, Disseminazione, Follow up, Fattibilità, Sostenibilità, Innovatività, Allegati). Non essendo una difficoltà di ordine temporale (in quanto i docenti hanno avuto, oltre ai tempi della formazione in presenza, anche tempi successivi più distesi previsti dalla formazione a distanza e dal tempo di studio/elaborazione individuale, come da modello dei corsi DidaSco), ma una precisa "scelta" di alcune voci piuttosto che altre, sarebbe interessante approfondire le ragioni sottese con un'ulteriore indagine e comprendere quali percorsi formativi attivare in risposta ai bisogni formativi specifici emergenti.

Tab. 3 – Sintesi dei prototipi elaborati e delle voci descritte rispetto al dispositivo documentale

N.	*Focus del progetto (Sintesi obiettivi/tema)*	*Dati presenti (del format progettuale)*	*Note*
1	• Realizzazione di un palcoscenico itinerante realizzato su un TIR che raggiungerà diverse città europee. • Inserimento degli studenti in azioni a supporto delle attività culturali realizzate presso i siti culturali più significativi del territorio. • Tutela, promozione e valorizzazione del territorio e del patrimonio artistico e culturale. • Performance musicali, teatrali, conoscenza del mondo dello spettacolo.	• Obiettivi del progetto (generali e specifici) • Destinatari • Stakeholder • Deliverable • Realizzazione: fasi e azioni • Diagramma di Gantt per la rappresentazione temporale • Risorse coinvolte • Tempi e costi • Rischi • Collegamento con altri progetti	• Elaborato da 6 docenti. • Oltre agli obiettivi, è stata aggiunta una voce "L'idea di fondo", in cui è stata esplicitata la 'filosofia' del progetto. • Difficoltà nell'individuare target precisi (genericità). • Tempi e costi non declinati per voci dettagliate • Voce 'rischi' molto generica
2	• Promozione del senso di iniziativa ed imprenditorialità degli studenti attraverso la conoscenza delle fasi di produzione dell'olio • Sviluppare una vocazione agricola nei giovani attraverso l'avvicinamento al comparto olivicolo, molto importante nel territorio.	• Introduzione • Abstract • Competenze chiave • Obiettivi • Stakeholder • Impatto degli stakeholder • Deliverable • Workpackages • Risorse umane • Tempi • Costi	• Elaborato da 11 docenti. • Personalizzazione del format e aggiunta di voci nuove. • Obiettivi generici e scollamento fra obiettivi, idea progettuale e deliverable. • Budget definito con tabella riassuntiva di collegamento fra personale (risorse umane coinvolte), ore, costo orario, costo complessivo. • Workpackages descritti sinteticamente per tema.

3	• Promuovere la comunicazione turistica sviluppando le lingue straniere e la consapevolezza dell'importanza storico-artistica ambientale	• Obiettivi • Attività • Stakeholder • Risorse umane • Tempi • Piano dei rischi • Vincoli • Budget	• Elaborato da 2 docenti. • Strutturazione sintetica e tabellare. • Logo del progetto. • Attività differenziate per ordine scolastico. • Budget dettagliato per voci di spesa ma assenza di importi.
4	• Percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana per l'inserimento di alunni stranieri prevenienti da famiglie di recente immigrazione. • Promuovere attività didattiche inclusive. • Rimozione barriere culturali e diffusione/ valorizzazione di culture altre.	• Anagrafica • Durata • Luoghi • Destinatari • Obiettivi • Stakehoder • Deliverable • Milestones • Ipotesi sulle modalità di realizzazione (WP) • Risorse coinvolte • Tempi e costi • Vincoli e Rischi • Metodologia • Modalità di monitoraggio e di valutazione • Risultati attesi	• Elaborato da 6 docenti. • Strutturazione coerente, articolata, dettagliata. • Presenti Unità didattiche specifiche con descrizione dei contenuti e delle modalità di conduzione. • Forte adattamento delle voci del dispositivo al contesto scolastico.
5	• Conoscenza, tutela e valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale, attraverso la conoscenza della coltivazione dell'ulivo. • Meeting di mobilità internazionale. • Attività su piattaforma eTwinning.	• Obiettivi • Stakehoder • Deliverable • Ipotesi di modalità realizzazione (WP) + Milestone • Risorse coinvolte • Tempi e Costi • Vincoli e Rischi • Legame con altri progetti • Criteri di successo	• Elaborato da 5 docenti. • Sovrapposizione di stakehoders e destinatari. • Descrizione dettagliata delle attività previste nei meeting di mobilità internazionale. • Coinvolgimento agronomi, imprenditori locali, esperti con diverse competenze. • Costi complessivi, non budget di dettaglio.

3) La *situazione di simulazione*, infine, è stata rappresentata dalle interazioni fra docenti-formandi nei gruppi di lavoro e fra docenti e formatore. Nella situazione di simulazione ha avuto un ruolo chiave il *debriefing*, pensato non solo al termine dell'intero percorso formativo, ma utilizzato alla fine di ogni incontro/laboratorio, quindi come strumento di feedback, costante monitoraggio e *scaffold* nella simulazione progettuale. Nella situazione di simulazione specifica, si evidenziano alcune azioni del formatore svolte in fase di *debriefing* che hanno portato a una parziale rielaborazione del dispositivo progettuale: la descrizione di alcuni strumenti nuovi e ritenuti di particolare interesse/utilità dai docenti formandi, quali ad esempio quelli finalizzati a rappresentazioni grafiche e sintetiche delle informazioni progettuali più rilevanti (la Work Breakdown Structure, la Matrice delle responsabilità, il Diagramma di Gantt, il Piano dei rischi, il WP Plan, la matrice di analisi SWOT); alcune domande chiave da cui sono state sollecitate discussioni di confronto fra i membri dei vari gruppi (i.e.: *Che cosa si prefigge di raggiungere il vostro progetto e perché? Quali difficoltà avete incontrato maggiormente? Su quali elementi vi siete trovati maggiormente in accordo o in disaccordo all'interno del vostro Team?*); consigli pratico-operativi e informazioni su possibili bandi di interesse scolastico (Erasmus+, Europa per i cittadini, Programmazione 2014-2020 FSE-FESR, Horizon ecc.). Nella situazione di simulazione, inoltre, sono state effettuate alcune operazioni di trasformazione della situazione reale (elaborare un progetto europeo) al fine di facilitare l'acquisizione delle competenze da parte dei docenti formandi (Samurçay e Rogalski, 1998): divisione di compiti e sotto-compiti fra membri del gruppo, separazione delle variabili (in particolare quelle relative al calcolo delle risorse economiche e quindi della formalizzazione del budget, inizialmente separate dalle altre dimensioni progettate – per la loro natura tecnica – e successivamente integrate) e focalizzare le relazioni fra variabili (ad esempio nella matrice delle responsabilità, che ha permesso di visualizzare "chi fa che cosa, quando e con quali risorse", ossia mettere in relazione risorse umane, azioni, tempi, costi).

4. Conclusioni e spunti di approfondimento

Dall'analisi dei prototipi è emersa una diversa padronanza della "situazione simulata", ossia l'elaborazione di un progetto europeo, da parte dei docenti: al di là delle differenze che mostrano l'eterogeneità delle competenze dei docenti formandi (e una generale tendenza a elaborare l'idea creativa – la "filosofia" – che è alla base del progetto, con una maggiore difficoltà nella traduzione tecnico-operativa della stessa, quindi con conseguenti output progettuali generici e

difficilmente operazionalizzabili), è opportuno osservare alcuni elementi meritevoli di interesse.

In primis, la forte propensione, in ogni prototipo, a mettere in rete il mondo della scuola con il territorio: si tratta, come ha ben evidenziato Schleicher (2018) nel Report OECD *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, di un'apertura verso l'esterno, verso le comunità locali e le opportunità di apprendimento che l'ambiente locale offre attraverso attività extrascolastiche che arricchiscono la vita di comunità; tali aperture, inoltre, possono offrire risposte innovative alle esigenze delle imprese locali e delle organizzazioni non professionali, fornendo allo stesso tempo agli studenti esperienze reali capaci di migliorare il loro spirito imprenditoriale (come avviene, ad esempio, nel "service-learning"). Molteplici sono, infatti, le possibilità di interazione Scuola-Comunità (*Fig. 3*).

Le scuole innovative, sottolinea Schleicher, creano partnership sempre più ampie al fine di evitare l'isolamento, consapevoli del fatto che un'innovazione significativa non può essere raggiunta e sostenuta dalle sole scuole, ma richiede un capitale (sociale, intellettuale e professionale) che è possibile costruire e mantenere solo attraverso la creazione di alleanze, partnership e reti estese oltre i confini istituzionali e organizzativi, capaci di offrire agli studenti una serie di possibilità e risorse differenziate. Si tratta di creare degli *ecosistemi*

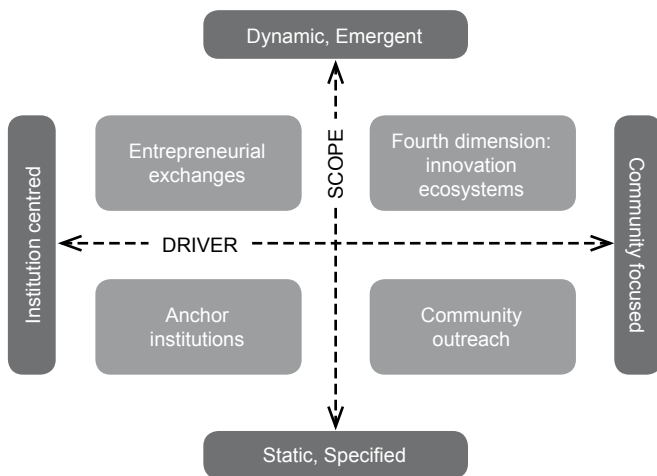



Fig. 3 – Dimensions of school/community engagement (Schleicher, 2018, p. 38; Source: OECD (2017b). Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions, adapted from Stevenson and Boxall (2015). Communities of Talent: Universities in Local Learning and Innovation Ecosystems. London: PA Consulting).

multidimensionali di apprendimento, in cui valorizzare la diversità dei contesti sociali in cui avviene l'apprendimento (scuola, famiglia, comunità, luoghi di lavoro) e l'intreccio dell'apprendimento formale, non formale e informale: ogni contesto contribuisce allo sviluppo di abilità cognitive, sociali ed emotive, sebbene la loro importanza cambierà a seconda della fase della vita di un individuo (*Fig. 4*).

La situazione simulata è stato un esempio, inoltre, di come è possibile sviluppare lo *spirito imprenditoriale* non solo degli studenti, ma anche degli insegnanti (EC, 2011; Neck, Greene e Brush, 2014; Morselli, 2019), coinvolti in *Professional Learning Community* (EC 2018, p. 55), ambienti di supporto all'interno di scuole e reti per la collaborazione degli insegnanti, la condivisione delle norme professionali e la co-costruzione di artefatti funzionali ai processi di insegnamento-apprendimento (Louis, 1996; Mitchell e Sackney 2000; Toole e Louis, 2002; Thompson, Gregg e Niska, 2004; Stoll *et al*., 2006; Lisse, Swets, Zeitlinger Stoll e Louis, 2007; Donner, Mandzuk e Clifton, 2008). L'apprendimento professionale collaborativo accresce la fiducia tra colleghi, migliora le capacità interpersonali e organizzative degli insegnanti e ha un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti (Wahlstrom e Louis, 2008; Vescio *et al*. 2008).

In conclusione. Se consideriamo i bisogni formativi degli insegnanti partecipanti – fra cui, come già detto: rafforzare la capacità imprenditoriale di utilizzare/individuare, anche tramite fonti di finanziamento esterne, risorse per migliorare la qualità della didattica; lavorare collaborativamente con altri insegnanti e con altre figure professionali, favorire i partenariati territoriali e la progettazione partecipata; arricchire l'offerta formativa scolastica – sicuramente il corso di sviluppo professionale DidaSco, con l'attività di simulazione progettuale, ha avuto buon esito.

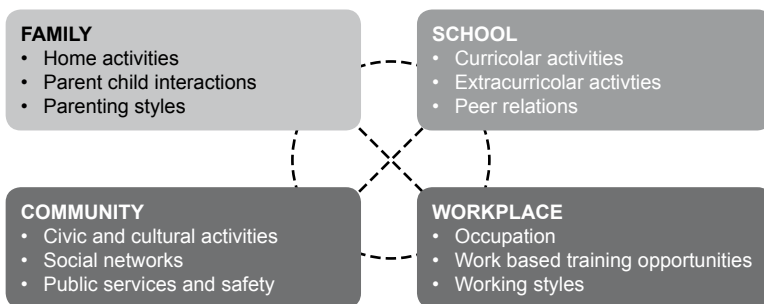



Fig. 4 – A frameworkk of learning context (Schleicher, 2018, p. 37; Source: OECD (2015a). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills).

Ovviamente tale considerazione vale sul piano ancora squisitamente progettuale: la vera "prova del nove" sarà data dalla submission del progetto e, in caso di finanziamento, dalla successiva indagine sulla sperimentazione. Diverse sono le sollecitazioni rivenienti da questa prima esperienza, fra cui è possibile segnalare almeno due prospettive di ricerca meritevoli di approfondimento ai fini della formalizzazione di modelli e strumenti per la formazione in servizio:

- l'analisi dei modelli di progettazione (Agrati, 2016, 2017) emergenti dai dispositivi e della *conoscenza professionale* degli insegnanti (Shulman, 1986, 2004; Verloop, Van Driel e Meijer, 2001; Ball, Thame e Phelps, 2008; König *et al.*, 2011; Voss, Kunter e Baumert, 2011; Blömeke e Delaney, 2012; Depaepe, Verschaffel e Kelchtermans, 2013; Guerriero, 2017) sollecitata nella simulazione progettuale, soprattutto relativa ai processi decisionali e ai criteri di formulazione del giudizio (Westerman, 1991);
- le dinamiche – fra formatori e formandi – interne alla situazione simulata e il ruolo che queste possono avere nella modifica e nell'adattamento contestuale del dispositivo progettuale.

Bibliografia

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma.

Agrati, L.S. (2016), «La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduttiva», in *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, pp. 155-164.

Agrati, L.S. (2017), *La competenza progettuale dell'insegnante. L'analisi dei project work*, in Magnoler, P., Notti, A.M. e Perla, L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 779-792.

Antoniou, P. (2009), *Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to Improve Teaching Practice: Building an Evaluation Model to Test the Impact of Teacher Professional Development Programs*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cyprus, Cyprus.

Antoniou, P., Kyriakides, L. e Creemers, B. (2011), «Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development», in *CEPS Journal*, 1, pp. 13-41.

Antoniou, P., Kyriakides, L. e Creemers, B. (2015), «The Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Rationale and Main Characteristics», in *Teacher Development*, 19, 4, pp. 535-552.

Ball, D.L., Thames, M.H. e Phelps, G. (2008), «Content knowledge for teaching: what makes it special?», in *Journal of Teacher Education,* 59, 5, pp. 389–407.

Barone, P. (1997), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione,* Unicopli, Milano.

Béguin, P. e Pastré, P. (2002), «Working, learning and design through simulation», in *XI European Conference on Cognitive Ergonomics: Cognition, Culture and Design*, Catalina, pp. 5-13.

Berten, A. (1999), *Dispositif, médiation, créativité: Petite génealogie*. CNRS Education, Paris.

Bertolini, G. e Massa, R. (1997), *Clinica della formazione medica*, FrancoAngeli, Milano.

Blömeke, S. e Delaney, S. (2014), *Assessment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research*, in Blömeke, S., Hsieh, F.J., Kaiser, G. e Schmidt, W. (a cura di), *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn*, Advances in Mathematics Education, Springer, Dordrecht.

Burns, T. e Köster, F. (2016) (a cura di), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris.

Caena, M. (2011), *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development Education and Training 2020*. Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission, Bruxelles.

Calvani, A. (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.

Capperucci, D. (2008), *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

Damiano, E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. e Gardner, M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto.

Day, C. (2011), *Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching*, in Day, C. e Lee, K. (a cura di), *New Understandings of Teacher's Work: Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, Springer, London, pp. 45-64.

Deleuze, G. (2007), *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli.

Depaepe, F., Verschaffel, L. e Kelchtermans, G. (2013), «Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research», in *Teaching and Teacher Education*, 34, pp. 12-25.

Donner, A., Mandzuk, D. e Clifton, R.A. (2008), «Stages of Collaboration and the Realities of Professional Learning Communities», in *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 564-574.

EC (2011), *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*, European Commission, DG Enterprise and Industry.

EC (2013), *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, European Commission – Education and Training.

EC (2015), *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education. Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle politiche scolastiche 2014-15.*

EC (2017), *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*, Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle scuole 2016-18.

EC (2018), *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*, European Commission, Luxemburg.

Education and Training 2020 (ET 2020) – Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009.

Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, European Commission, Bruxelles.

Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. European Commission, Bruxelles.

Eurydice (2018b), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe,* European Commission, Bruxelles.

Fauquet, P. (2006), «Confrontation croisée ou analyse collective sur la base de restitutions d'entretiens individuels: Deux approches pour l'analyse évènementielle», in *Revue électronique @ctivités*, 3, 2.

Fauquet-Alekhine, P. e Labrucherie, M. (2012), *Simulation training debriefing as a work activity analysis tool: the case of nuclear reactor pilots and civil aircraft pilots*, in Fauquet-Alekhine, Ph. (a cura di), *Socio-organizational factors for safe nuclear operation* (prima edizione), Larsen Science, Montagret, pp. 79-83.

Ferrante, A. (2014), *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, LED, Milano.

Foucault, M. (1976), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano.

Guerriero, S. (2017) (a cura di), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris.

Hammond, K.R. (2010), «Intuition, no! … Quasirationality, yes!», in *Psychological Inquiry*, 21, pp. 327-337.

Hargreaves, A. e Fullan, M. (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York.

Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*, Routledge, London.

Kinsella, A.E. e Pitman, A. (2012) (a cura di), *Phronesis as professional knowledge – practical wisdom and the professions*, Sense Publishers, AW Rotterdam.

König, J. *et al*. (2011), «General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan», in *Journal of Teacher Education*, 62, 2, pp.188-201.

Lipowsky, F. (2010), *Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung (Learning in the profession – Empirical findings on the effectiveness of teacher training)*, in Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. e Mayr, J. (a cura di), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (Learning Teachers – Concepts and Findings on Teacher Training*, Waxmann, Münster, pp. 51-72.

Lisse, NL., Swets, L., Zeitlinger Stoll, L. e Louis, K.S. (2007), *Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches*, in Stoll, L. e Louis, K.S. (a cura di), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, and Dilemmas*, Open University Press, Berkshire, pp. 1-14.

Louis, K.S. *et al*. (1996), «Teachers' Professional Community in Restructuring Schools», in *American Educational Research Journal*, 33, 4, pp. 757-798.

Magnoler, P. (2009), *I dispositivi didattici e l'on line*, in Rossi, P.G. (a cura di), *Tecnologia e costruzione di mondi*, Armando, Roma, pp. 206-254.

Massa, R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.

Massa, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.

Massa, R. (1991), *La clinica della formazione*, in Ib. (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano, pp. 89-120.

Massa, R. (1992) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Unicopli, Milano.

Mastrofini, E. (2017), *Guida alle conoscenze di gestione progetti. Griglia di riferimento per i responsabili di progetto e per gli altri ruoli professionali di project management*, FrancoAngeli, Milano.

Mitchell, C. e Sackney, L. (2000), *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*, Routledge, London.

Morselli, D. (2019), *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*, Springer Open, Cham.

Motoko, A., Letendre, G.K. e Scribner, J.P. (2007), «Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries», in *Educational Researcher*, 36, pp. 369-387.

Neck, H.M., Greene, P. e Brush, C.G. (2014), *Entrepreneurship: a Practice-Based Approach*, Edward Elgar, Cheltenham (UK), Northampton, MA (USA).

Nye, B., Konstantopoulos, S. e Hedges, L.V. (2004), «How Large are Teacher Effects?», in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, pp. 237-257.

OECD (2009), *TALIS – The OECD Teaching and Learning International*, Educational Research Centre.

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Orsenigo, J. (2006), *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, Unicopli, Milano.

Palma, M. (2009), *L'educazione come dispositivo*, Pgreco, Milano.

Parmigiani, F. (2017), *Dispositivi, ambienti, artefatti*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola - Morcelliana, Brescia, pp. 231-246.

Pastré, P. (1999), «La conceptualisation dans l'action: Bilan et nouvelles perspectives», in *Éducation Permanente,* 139, pp. 13-35.

Pastré, P. (2000), *Conceptualisation et herméneutique: À propos d'une sémantique de l'action Signification, sens, formation*, PUF, Paris, pp. 45-60.

Pastré, P. (2005) (a cura di), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Octarès, Toulouse.
Pastré, P. e Samurçay, R. (2004), *Researches en didactique professionnelle*, Octarés, Toulouse.
Perla, L., Vinci, V. e Agrati, L. (2017), *The DidaSco Project: a training program for the teachers'professional development*, in Mena, J., García Valcarcel Muñoz Repiso, A., García Peñalvo, F.J. e Martín del Pozo, M. (a cura di), *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 921-930.
Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
Rossi, P.G. (2009), *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma.
Rossi, P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
Rossi, P.G. e Toppano, E. (2009), *Progettare nella società della formazione*, Carocci, Roma.
Samurçay, R. (2005), *Concevoir des situations simulées pour la formation professionnelle: Une approche didactique*, in Pastré, P. (2005), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Octarès, Toulouse, pp. 221-239.
Samurçay, R. e Rogalski, J. (1998), «Exploitation didactique des situations de simulation», in *Le Travail Humain,* 61, 4, pp. 333-339.
Sarracino, F. (2017), *La progettazione didattica come risposta alla complessità della classe*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola-Morcelliana, Brescia, pp. 209-230.
Sartori, D. (2014), *Post-umanesimo e pedagogia italiana. La proposta teorica di Riccardo Massa*, in Barone, P., Ferrante, A. e Sartori, D. (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'era della tecnica*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 173-187.
Scheerens, J. (2015), «Theories on Educational Effectiveness and Ineffectiveness», in *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 1, pp. 10-31.
Schleicher, A. (2016), *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris.
Shulman, L.S. (1986), «Those who understand: knowledge growth in teaching», in *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.
Shulman, L.S. (2004), *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass, San Francisco.
Stoll, L. *et al*. (2006), «Professional Learning Communities: A Review of the Literature», in *Journal of Educational Change*, 7, 4, pp. 221-258.
Strong, M. *et al*. (2011), «Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers», in *Journal of Teacher Education*, 62, p. 4.
Stronge, J.H. (2018), *Qualities of effective teachers*, ASCD, Alexandria, Virginia.

Thompson, S.C., Gregg, L. e Niska, J.M. (2004), «Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning», in *Research in Middle Level Education Online*, 28, pp. 1-15.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. e Fung, I. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, New Zealand Ministry of Education, Wellington.

Toole, J. e Louis, K.S. (2002), *The Role Of Professional Learning Communities In International Education*, in Leithwood, K. e Hallinger, P. (a cura di), *The Second International Handbook of Educational Leadership*, Kluwer, Dordrecht, pp. 245-279.

Verloop, N., Van Driel, J. e Meijer, P. (2001), «Teacher knowledge and the knowledge base of teaching», in *International Journal of Educational Research*, 35, 5, pp. 441-461.

Vescio, V. *et al*. (2008), «A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning», in *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, pp. 80-91.

Vidal-Gomel, C. (2005), «Une approche prélable à l'analyse de l'activité et des compétences», in *Éducation Permanente*, 165, pp. 47-68.

Vidal-Gomel, C. e Fauquet-Alekhine, P. (2016), *Reflections and Theoretical Contributions Regarding Trainers' Practice and Simulation*, in Fauquet-Alekhine, P. e Pehuet, N. (a cura di), *Simulation Training: Fundamentals and Applications*, Springer, London, pp. 1-29.

Voss, T., Kunter, M. e Baumert, J. (2011), «Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation», in *Journal of Educational Psychology*, 103, 4, pp. 952-969.

Wahlstrom, K.L. e Louis, K.S. (2008), «How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility», in *Educational Administration Quarterly*, 44, 4, pp. 458-495.

Westerman, D.A. (1991), «Expert and Novice Teacher Decision Making», in *Journal of Teacher Education*, 42, 4, pp. 292-305.

Yoon, K.S. *et al*. (2007), «Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement», in *Issues & Answers Report*, 33, pp. 1-62.

12. Sviluppo professionale degli insegnanti rispetto alla valutazione e certificazione delle competenze nella scuola del primo ciclo

di *Davide Capperucci* – Università di Firenze

Uno degli aspetti di maggiore innovazione introdotti dall'autonomia scolastica è stato il passaggio dal programma al curricolo, previsto dall'art. 8 del DPR n. 275/1999, con una forte attenzione allo sviluppo di competenze di base e di competenze chiave di cittadinanza[1]. Questo avvicendamento per le scuole ha comportato una revisione dei modelli didattico-progettuali e valutativi, spostando l'attenzione dall'accertamento dei saperi disciplinari alla valutazione delle competenze e a come gli alunni utilizzano le conoscenze e le abilità apprese per sviluppare apprendimenti complessi in vista della risoluzione di problemi noti o inediti (Bottani, 2007). Come riportato in uno dei primi progetti pilota condotti dall'OCSE in materia di competenze e scuola, ovvero il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze), avviato nel 1997 e conclusosi nel 2002 (OECD, 2002), "possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivare adeguatamente tali risorse e di orchestrarle, al momento giusto, in una situazione complessa" (Rychen e Salganik, 2007, p. 87). La natura composita del costrutto di competenza richiede una stretta connessione tra saperi, saper fare, comportamenti individuali e relazionali, atteggiamenti e motivazioni del soggetto. Tutto ciò pone nuovi interrogativi sia sul fronte della ricerca docimologica sia in merito al profilo delle competenze valutative che oggi un docente deve possedere. Non per niente già nel 2010 la *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione" 2010* ha sottolineato la necessità che le scuole si dotino di apposite metodo-

1. In letteratura esistono diverse "categorizzazioni" riferite alle tipologie di competenze che oggi la scuola è chiamata a sviluppare. Si parla a riguardo di "competenze disciplinari" (Perrenoud, 2003), "competenze trasversali" (Rey, 2003), ecc. In questo contributo, per ragioni di chiarezza, faremo riferimento soprattutto a due tipologie di competenze ovvero le cosiddette "competenze di base" e le "competenze chiave di cittadinanza", secondo quanto previsto dal DM n. 139/2007 per l'istruzione obbligatoria.

logie e procedure di valutazione delle competenze coerenti con la pluralità delle componenti che le caratterizzano, poiché le tradizionali strategie valutative attribuiscono "particolare rilievo alla conoscenza e alla memorizzazione e non tengono adeguatamente conto delle abilità e degli atteggiamenti – aspetto essenziale delle competenze chiave" (G.U. 2010/C 117/01).

1. Sviluppo professionale e competenze valutative degli insegnanti

Il tema delle competenze all'interno del contesto scolastico, ripropone una questione centrale legata allo sviluppo professionale degli insegnanti, ovvero quello della loro preparazione rispetto all'utilizzo efficace e rigoroso di metodologie e strumenti di valutazione degli apprendimenti. Le competenze docimologiche o valutative in senso lato degli insegnanti, infatti, richiedono maggiore attenzione sia sul fronte della formazione iniziale che in servizio, e oggi, ancor più che in passato, necessitano di essere potenziate ed incrementate attraverso percorsi di ricerca-formazione. Questo rappresenta, a nostro avviso, uno degli aspetti cruciali della riflessione didattico-pedagogica sulla professionalità docente: una rinnovata prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere infatti da una ridefinizione della loro *proficiency* in materia di valutazione e certificazione delle competenze. Ciò comporta l'adozione di nuovi modelli interpretativi e strumenti di accertamento degli apprendimenti non limitati alla sola misurazione delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma capaci di prevedere anche il ricorso a dispositivi standardizzati e/o a compiti di realtà in grado di evidenziare diversi livelli di padronanza (*mastery*), così da poterli poi certificare in uscita dai principali snodi del percorso d'istruzione.

1.1. La valutazione in ambito scolastico: senso e significati

La costruzione di competenze valutative degli insegnanti non può prescindere dalla definizione del significato che la valutazione oggi deve assumere all'interno della scuola. Sia a livello nazionale che internazionale, la ricerca docimologica ha evidenziato la necessità di orientare le procedure e gli strumenti di valutazione in funzione del miglioramento delle conoscenze/competenze degli alunni (Domenici, 1993; Elia, 2003; Santelli Beccegato e Varisco, 2000; Vertecchi, 2003; Paparella, 2009; Coggi e Notti, 2002; Brown, Collins e Duguid, 1996; Gredler, 1999; Darling-Hammond, 1994). In tal senso la valutazione diventa uno

strumento a servizio della qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento, per questo essa deve accompagnare l'intero processo formativo dell'alunno e gli interventi formativi promossi dalla scuola. In tal senso si riconosce alla valutazione non solo una funzione sommativa, ma anche diagnostica e formativa per ciò che attiene all'andamento degli apprendimenti e all'efficacia dell'insegnamento (Vannini, 2009; Capperucci, 2011). Molti autori sottolineano il ruolo di monitoraggio svolto dalla valutazione, qualora essa non venga circoscritta alla sola rilevazione dei prodotti finali dell'apprendimento (Bondioli e Ferrari, 2004; Ellerani, Gentile e Sacristani Mottinelli, 2007). Il monitoraggio infatti prevede, oltre alla funzione del controllo, anche quella del supporto all'azione formativa in vista del miglioramento. Esso configurandosi come un percorso che si sviluppa *in itinere*, nel farsi dell'azione, ha il compito di sostenere gli attori del processo formativo nel presidiare costantemente l'iter di costruzione delle conoscenze/competenze ed eventualmente correggere, attraverso le informazioni rilevate, quanto intrapreso fino ad un preciso momento. Così facendo, a partire da un'attenzione costante all'andamento del processo di insegnamento-apprendimento nella sua interezza, aumenta la probabilità che i risultati raggiunti siano coerenti con gli obiettivi definiti in precedenza. La valutazione si connota pertanto non solo come strumento per l'insegnamento, ma soprattutto come strumento *per* l'apprendimento (Brooks e Brooks, 1999; Giovannini, 1995; Viganò e Cattaneo, 2012), nella misura in cui supporta e accompagna tutte le fasi del processo formativo dell'alunno, fungendo da dispositivo regolativo. Essa mette in luce i punti di forza e i punti di debolezza dell'apprendimento, suggerendo piste di approfondimento, di recupero, restituendo un feedback costante sul grado di adeguatezza delle acquisizioni raggiunte e sulle strategie impiegate per il loro conseguimento. In questa prospettiva la valutazione, oltre a coinvolgere il lavoro dell'insegnante, prevede anche la partecipazione diretta dell'alunno in attività di autovalutazione finalizzate a maturare livelli crescenti di consapevolezza attorno alle strategie risolutive, alla consistenza del patrimonio conoscitivo, agli atteggiamenti personali messi in atto nell'affrontare una situazione problematica, alle modalità impiegate nell'esecuzione di un compito (Hattie, 2009).

1.2. La valutazione delle competenze: approcci metodologici a supporto del lavoro degli insegnanti

Se sul senso e sulle funzioni che la valutazione deve ricoprire all'interno dei contesti scolastici oggi la ricerca didattico-sperimentale è addivenuta ad una certa comunanza di punti di vista; ciò su cui sussistono ancora posizioni

talvolta divergenti riguarda soprattutto la scelta dei modelli metodologici e degli strumenti per valutare le competenze. Negli Stati Uniti dagli anni Settanta del secolo scorso (McClelland, 1973; Glaser, 1984), più tardi in Italia, su questo tema si sono confrontati molteplici approcci valutativi. In questa sede, non potendo riproporre in modo esaustivo la ricchezza di tutte le prospettive di ricerca che hanno animato il dibattito docimologico nazionale e internazionale (Vertecchi, Agrusti e Losito, 2010), si è scelto di limitare la riflessione attorno a due distinti approcci valutativi, ovvero quello del *testing assessment* e quello dell'*authentic assessment* (o *alternative assessment*). La competenza valutativa di un insegnante infatti si esprime in concreto anche mediante la capacità d'uso degli strumenti valutativi a sua disposizione, operando scelte consapevoli e riflettute in merito alla reciprocità che intercorre tra dispositivi valutativi e forme di apprendimento da accertare.

Il *testing assessment* dedica un'attenzione specifica ai risultati intermedi e/o finali dell'apprendimento, ricorrendo ad apposite scale psicometriche e a prove oggettive o *test*. Per un insegnante questo genere di prove può risultare utile ai fini della misurazione di conoscenze e competenze disciplinari valutate come indispensabili all'interno del curricolo scolastico. I *test* possiedono il carattere dell'"oggettività", poiché, a seguito della predeterminazione delle risposte corrette, possono essere corretti in modo identico da qualsiasi correttore e prevedere l'assegnazione di un punteggio con criteri definiti, eliminando così l'effetto distorsivo dell'"equazione personale". Essi sono solitamente impiegati sia a livello di classe (*objective achievement tests*), come ben dimostrato anche da molti studi italiani (Calonghi, 1955; Visalberghi, 1955; Gattullo, 1968; Giovannini, 1994), sia a livello di sistema per indagini su larga scala condotte su appositi campioni (*standardized objective achievement tests*). In questo secondo caso richiedono, prima di essere somministrati, un pre-test (o *field trial*) con campioni aventi le stesse caratteristiche di quello oggetto dell'indagine per condurre controlli di natura statistica finalizzati ad eliminare i quesiti poco discriminativi, determinare – sempre statisticamente – quale sia la loro difficoltà media, la dispersione tipica del punteggio, e individuare la corrispondenza fra la scala dei punteggi "grezzi" e una graduatoria tipica desunta dai risultati complessivi ottenuti dal campione (queste prove oggettive standardizzate sono impiegate nelle indagini internazionali condotte dall'OCSE, dalla IEA, e in quelle nazionali realizzate dall'INVALSI).

L'*authentic assessment* (o *alternative assessment*), invece, come sottolineato da McClelland (1973, 1994), Gardner (1992), Glaser e Resnick (1989), punta alla sperimentazione di modi e strumenti valutativi non statici, pluridimensionali in grado di superare la rigidità che talvolta può presentare il *testing assessment*. In questo caso il compito della valutazione non è tanto quello di

misurare l'apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano l'apprendimento e su come le conoscenze acquisite si trasformano in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali. In questo senso essa può promuovere, anche internamente alla scuola, un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione, facendo riferimento a forme dirette di verifica della *performance* rispetto a compiti significativi: non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo, ma si valuta l'azione prodotta direttamente sul campo per quello che è, pertanto l'apprendimento è visto come un prodotto conoscitivo contestualizzato e trasferibile in molteplici situazioni d'uso (Worthen, 1999; Chase, 1999; Wiggins, 1989). Secondo quanto presente in letteratura (Archibald e Newman, 1988; Frederiksen e Collins, 1989; Shepard, 1991; Glaser, 1984; Stiggins, 1994; Wiggins, 1990, 1993), la valutazione autentica: 1. è realistica in quanto replica o simula contesti diversi riconducibili a situazioni specifiche, situate, ben connotate; si basa su compiti veri e propri e non su prove aventi un valore predittivo; 2. richiede giudizio e innovazione, poiché rimanda alla soluzione di problemi che potrebbero avere più di una risposta giusta oppure molteplici modalità risolutive; 3. chiede all'alunno di concorrere alla costruzione del sapere, individuando, riconoscendo e "processando" le strutture principali delle discipline; 4. accerta l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; non si tratta solo di dimostrare la quantità e l'estensione delle conoscenze, abilità e competenze maturate, quanto di evidenziare il grado di plasticità, di integrazione, di connettività dei saperi tra loro e tra questi e la realtà circostante; 5. dà l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare *pattern* di azione, consultare risorse, avere feedback e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti (ciclo *performance-feedback-revisione-performance*).

La valutazione autentica punta a fornire giudizi relativi sia ai processi che ai prodotti dell'apprendimento, a tal proposito permette di raccogliere informazioni inerenti la capacità "di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente" (Arter e Bond, 1996, p. 1), per fare questo si avvale di quelli che solitamente vengono chiamati "compiti autentici" o "compiti di realtà". Un compito autentico sollecita l'utilizzo di capacità interne al soggetto e di conoscenze, abilità e competenze che questi ha appreso a scuola o in altri contesti. Per la risoluzione di un compito in contesti reali non è richiesto che l'alunno disponga di tutte le conoscenze connesse al problema da affrontare, molte di esse vengono acquisite attraverso la manipolazione della situazio-

ne-problema, l’uso degli strumenti a disposizione e i tentativi di esplorazione compiuti dall’allievo. Ciò su cui si punta è la capacità del soggetto di attivare processi di indagine in cui egli è tenuto a strutturare il problema e a costruire possibili itinerari risolutivi (anche grazie alla funzione-guida dell’insegnante), attraverso i quali verificare l’efficacia o meno dei propri saperi e saper fare. La valutazione autentica o alternativa si fonda quindi anche sulla convinzione che l’apprendimento scolastico non sia dato dall’accumulo di nozioni, ma dalla capacità di generalizzare, modellizzare, individuare relazioni, trasferire la conoscenza acquisita in contesti reali. Per questo le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complessi, più impegnativi, più elevati che vanno oltre il semplice assemblaggio di frammenti di informazione (Comoglio, 2002).

1.3. Promuovere negli insegnanti la consapevolezza e la padronanza nell’utilizzo degli strumenti di valutazione

Entrambi gli approcci metodologici alla valutazione delle competenze sopra richiamati, nonché gli strumenti ad essi correlati, presentano punti di forza e punti di debolezza che un docente deve avere ben presenti. Infatti è proprio mediante il loro uso integrato e consapevole che diventa possibile ottimizzarne al massimo il loro potenziale di indagine dell’apprendimento. Per evitare posizioni troppo rigide nella scelta di una metodologia valutativa o di uno strumento occorre sempre tenere ben presenti due criteri di riferimento, che sono: 1. il fine dell’atto valutativo che ci accingiamo a predisporre; 2. la portata dell’intervento valutativo da realizzare.

Se lo scopo della valutazione è quello di condurre un’indagine sugli apprendimenti a livello di sistema dalla quale ricavare frequenze statisticamente significative, calcolate su larga scala affidandosi a campioni rappresentativi (a livello di scuola/e, di regione, di paese); ottenere informazioni attendibili sulle conoscenze, abilità e competenze scolastiche possedute dagli alunni di un determinato ordine di scuola affinché detti dati possano essere utilizzati per operare raffronti tra classi e tra scuole, correlazioni tra variabili (background socio-familiare, genere, carriera scolastica, provenienza e esiti dell’apprendimento), comparazioni tra valori medi di aree geografiche, analisi diacroniche sull’andamento dei risultati di apprendimento per coorti di alunni o appositi ancoraggi; accertare la varianza dei risultati interna alle classi e tra le classi di un istituto; verificare la capacità degli alunni di una classe o di una scuola nello svolgere una prova in base al livello di difficoltà delle domande, ecc. in tutti questi casi

il ricorso a prove oggettive standardizzate può risultare utile e pertinente. Allo stesso modo esse possono essere impiegate dall'insegnante anche nella pratica didattica rivolta alla classe. A fronte dei dati di misura ricavabili dai test diventa possibile individuare, per ciascun alunno o per l'intera classe, i punti di forza e di debolezza in senso comparativo e in riferimento a standard condivisi; nonché utilizzare dette informazioni quale punto di partenza per successivi interventi di recupero e potenziamento.

Al contrario se il fine della valutazione è quello di indagare i processi apprenditivi in stretto raccordo con le scelte didattiche operate dai docenti in un contesto formativo *micro*, addirittura ritagliato attorno al singolo bambino, la valutazione autentica consente di raccogliere informazioni più approfondite e più ricche sulle dinamiche cognitive e adattive privilegiate dagli alunni, in quanto permette di osservare i loro comportamenti in situazione, può analizzare nel loro divenire i processi cognitivi che guidano le scelte dei soggetti, scandagliare gli itinerari euristici intrapresi nel fronteggiare una situazione più o meno nota e averne un feedback immediato.

Un docente dovrebbe avere la consapevolezza che non tutte le prove sono valide e attendibili allo stesso modo (Vertecchi e Agrusti, 2008). Le prove oggettive infatti possono essere impiegate in modo attendibile per la rilevazione di alcune conoscenze e competenze legate alle discipline di studio, sebbene in molti casi non riescano a coprire l'intera gamma delle prestazioni che gli alunni devono padroneggiare. Questo lo possiamo riscontrare sia nell'uso delle prove oggettive a livello di classe, come in quelle standardizzate a livello di sistema. Un esempio per tutti a riguardo è rappresentato dalle stesse prove di *literacy* dell'indagine OCSE-PISA, le quali non sono in grado di valutare tutte le competenze matematiche, scientifiche e soprattutto linguistiche dell'alunno, ma solo quelle che si prestano ad essere rilevate tramite i *test*, come le competenze di lettura e comprensione del testo (che però costituiscono solo una parte delle competenze legate all'uso della lingua). Per gli apprendimenti cui si riferiscono tuttavia presentano un buon grado di validità, ovvero riescono a fornire informazioni utili capaci di mettere in relazione gli esiti registrati attraverso la prova con l'obiettivo didattico stabilito in fase di progettazione (Wainer e Braun, 1988).

Per contro i compiti autentici, pur essendo validi per accertare la capacità di *problem solving* degli alunni, la loro capacità di operare sulle e con le cose, presentano ancora dei limiti riconosciuti sul fronte dell'attendibilità e della generalizzabilità dei risultati (Bennett, Jenkins, Persky e Weiss, 2003).

La conoscenza e il corretto uso di diversi dispositivi valutativi costituisce una componente imprescindibile del profilo professionale dell'insegnante, al quale spetta il compito di individuare le modalità e le soluzioni valutative più

adeguate ad "apprezzare" le prestazione scolastiche dei propri alunni, utilizzando in modo intenzionale e finalizzato gli strumenti che la ricerca docimologica e la pratica didattica gli mettono a disposizione.

2. Sviluppo professionale e certificazione delle competenze: valorizzazione e riconoscimento degli apprendimenti degli alunni

Un aspetto strettamente connesso alla valutazione delle competenze è quello della loro certificazione. Anche in questo caso è necessario che gli insegnanti ne comprendano a pieno il significato e le finalità, valorizzando soprattutto gli aspetti formativi e orientativi che ad essa si accompagnano.

Negli Ordinamenti del primo ciclo d'istruzione la certificazione delle competenze è prevista dall'art. 1, comma 6 e dall'art. 8, commi 1, 2, 4 del DPR. n. 122 del 22 giugno 2009, di recente nuove disposizioni sono contenute nella CM n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015, con cui il Ministero ha inteso elaborare un documento nazionale da estendere in via sperimentale e graduale a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado a partire dall'anno scolastico 2014/2015. La circolare ministeriale del 2015 prevede che il documento di certificazione venga consegnato dalla scuola alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. Va precisato che la certificazione delle competenze non sostituisce il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, ma si accompagna a questo in modo da aggiungere informazioni utili a descrivere i risultati del processo formativo dell'alunno in uscita dalla scuola primaria e secondaria di primo grado. In questo senso si vuole sottolineare soprattutto la processualità e l'unitarietà dell'istruzione del primo ciclo, assegnando alla certificazione la funzione di: 1. promuovere il raccordo tra ordini di scuola diversi, nella prospettiva della continuità e verticalità del curricolo; 2. sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale. La certificazione, pertanto, non rappresenta un adempimento burocratico-amministrativo, ma va interpretata soprattutto come un atto educativo in grado di indicare in maniera autentica e trasparenze il livello di competenza raggiunto dall'alunno a seguito di un processo formativo di lunga durata.

Il documento di certificazione fa riferimento alle competenze del *Profilo dello studente previsto dalle Indicazioni Nazionali* (2012). Infatti oggetto della

certificazione sono proprio gli indicatori di competenza di detto *Profilo*, che, rappresentando "l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano" (MIUR, 2012, p. 15), costituisce un comune punto di riferimento per tutta la scuola del primo ciclo. Questo è confermato anche dalla struttura delle due schede di certificazione (una per la scuola primaria, l'altra per la scuola secondaria di primo grado), che riportano le medesime competenze da certificare, con l'indicazione delle discipline che hanno concorso al loro sviluppo, dove gli indicatori per la scuola primaria sono gli stessi della scuola secondaria di primo grado ma con livelli di complessità semplificati che tengono conto dell'età e del grado di sviluppo dei bambini.

Nelle Linee guida allegate alla CM n. 3/2015 è scritto che al raggiungimento degli indicatori del *Profilo dello studente*, oggetto di certificazione, si arriva grazie al lavoro attorno ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze* delle discipline previste dalle *Indicazioni Nazionali*. Da qui la necessità di costruire una stretta connessione tra la progettazione del curricolo, la valutazione e la certificazione delle competenze, individuando specifici raccordi tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* e il *Profilo dello studente*. Per certificare le competenze al termine della classe quinta primaria e del primo ciclo sono stati previsti quattro livelli (*A – Avanzato; B – Intermedio; C – Base; D – Iniziale*) per i quali è stata eliminata l'opzione "livello base non raggiunto", prevista dal DM n. 9/2010 per il documento del secondo ciclo, volendo rimarcare la "dimensione promozionale e proattiva" che la certificazione assume nel primo ciclo e in modo particolare alla scuola primaria. Detti livelli sottolineano ulteriormente la processualità delle competenze che connotano l'istruzione nel primo ciclo, evidenziando come molte di esse attraversino più ordini e gradi scolastici in quanto strettamente connesse alla formazione dell'uomo e del cittadino e che pertanto si differenziano soltanto in base al grado di padronanza con cui vengono acquisite (Castoldi, 2016; Petracca, 2015; Maccario, 2012).

2.1. Certificare competenze attraverso le rubriche di valutazione: il modello VA.R.C.CO.

Come indicato nel paragrafo precedente, una delle criticità maggiormente diffuse tra gli insegnanti connesse alla pratica della certificazione delle competenze e all'uso del nuovo modello nazionale introdotto dalla CM n. 3/2015, riguarda la costruzione di un collegamento tra gli indicatori di competenza del *Profilo dello studente* (riportati nel documento di certificazione) e i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* delle *Indicazioni Nazionali*.

La mancanza di suggerimenti metodologici specifici, su come effettuare detto collegamento, costituisce oggi il principale punto di *impasse* per il lavoro dei docenti, con il rischio di rendere la certificazione un atto meramente compilativo, anziché il risultato di un processo euristico frutto di un lavoro sinergico tra progettazione, valutazione e certificazione delle competenze. Una delle azioni da pianificare per calare nella prassi didattica il raccordo tra le competenze del *Profilo* e i *traguardi* previsti al termine della classe quinta primaria e secondaria di primo grado, è quello di descrivere ogni singolo traguardo per livelli di padronanza, così da utilizzare la stessa modalità impiegata per descrivere il livello di padronanza degli indicatori del documento nazionale di certificazione. Come noto la formulazione dei *traguardi* è prevista in uscita dalla scuola primaria e secondaria di primo grado, spetta ad ogni singola istituzione scolastica, attraverso la progettazione curricolare, definire il percorso didattico funzionale al loro raggiungimento e eventuali articolazioni intermedie di carattere processuale. La descrizione sintetica dei vari livelli di padronanza presente nelle Linee Guida della CM n. 3/2015, infatti, costituisce un riferimento troppo vago per essere sufficiente ad orientare in maniera consapevole le attribuzioni operate a livello di team docente o di consiglio di classe, da qui la necessità di definire in modo esplicito e chiaro a che livello un traguardo possa essere perseguito e in che misura ciascuno di essi contribuisca a formare le competenze del *Profilo*.

Il Modello VA.R.C.CO. (VAlutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze), illustrato nei paragrafi che seguono, ha inteso fornire indicazioni metodologiche in merito alla risoluzione di questo ordine di fattori, a supporto del lavoro degli insegnanti.

2.1.1. Finalità e domande di ricerca del Modello VA.R.C.CO.

Il Modello VA.R.C.CO. è stato elaborato con il fine di sviluppare le competenze degli insegnanti in merito alla valutazione e certificazione degli apprendimenti acquisiti dagli alunni, in modo da diffondere nelle scuole la cultura delle competenze prestando attenzione a come rilevare e riconoscere le acquisizioni degli alunni nella prospettiva del miglioramento continuo.

Nello specifico, la domanda che ha animato il lavoro di ricerca-formazione svolto con gli insegnanti è stata la seguente: in che modo la ricerca didattica può supportare il lavoro delle scuole nella costruzione di un modello metodologico che sia in grado di creare un raccordo coerente tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli indicatori del documento di certificazione con i rispettivi livelli di padronanza e gli indicatori del *Profilo dello studente?*

2.1.2. Individuazione del campione e definizione del disegno di ricerca

Il Modello VA.R.C.CO. è il prodotto di un percorso di ricerca- formazione realizzato nel corso del 2015 con 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, costituitesi in rete e coinvolte nella sperimentazione del nuovo documento di certificazione (di cui alla CM n. 3/2015) a partire dall'a.s. 2014-2015. Ciò si è reso possibile a seguito della sottoscrizione di una convenzione tra l'Università di Firenze e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, che ha previsto anche la costituzione di un apposito Tavolo regionale per la certificazione delle competenze all'interno di quello già esistente sulle Misure di accompagnamento alla sperimentazione delle *Indicazioni Nazionali* (2012).

Il percorso di ricerca-formazione realizzato con le scuole si è articolato in tre momenti: 1. una prima fase che ha visto il coinvolgimento di 75 docenti-referenti per la certificazione delle competenze che hanno lavorato assieme ai ricercatori dell'Università nell'elaborazione di un modello metodologico in grado di supportare le scuole nel processo di accompagnamento alla certificazione e all'uso funzionale del documento nazionale proposto dal Ministero; 2. una seconda fase in cui il modello elaborato è stato socializzato e condiviso all'interno dei singoli istituti di appartenenza; 3. una terza fase in cui il gruppo di ricerca allargato, composto da ricercatori e docenti-referenti, ha rivisto in forma definitiva il modello alla luce delle indicazioni migliorative suggerite dai collegi docenti degli istituti afferenti al campione.

2.1.3. Metodologie a strumenti di ricerca

Sul piano metodologico si è deciso di ricorrere all'approccio della ricerca-formazione (Creswell e Plano Clarke, 2011), puntando sulla realizzazione di un rapporto sinergico tra la saggezza della pratica e gli apporti della ricerca didattico-sperimenatale. Questo, in un primo momento, ha permesso l'attivazione di un processo di co-costruzione di significati attorno ai concetti di valutazione e certificazione delle competenze che poi ha portato ad elaborare un modello condiviso applicabile empiricamente.

Quanto agli strumenti impiegati per accompagnare i docenti verso la certificazione delle competenze sono state scelte le rubriche di valutazione, in virtù della funzionalità che queste possono avere sia sul fronte della progettazione curricolare che su quello della descrizione per livelli di padronanza delle competenze da certificare. Come indicato in letteratura (Goodrich, 1996; Danielson

e Hansen, 1999; McTighe e Wiggins, 2004; Stevens e Levi, 2005; Castoldi, 2009) la rubrica serve non tanto ad individuare un punteggio o un voto finale, quanto a descrivere attraverso appositi indicatori/descrittori di prestazione quello che l'alunno è stato in grado di dimostrare nell'esecuzione di un compito. Mediante le rubriche è possibile identificare le aspettative specifiche relative a una prestazione e indicare se e come i traguardi stabiliti in precedenza sono stati raggiunti, dedicando un'attenzione particolare al livello di padronanza rilevato. "Si tratta di uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito" (Comoglio, 2003). La rubrica è uno strumento che individua le *dimensioni* (aspetti costitutivi) per descrivere, secondo una scala di qualità, una competenza; evidenzia ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993), e non ciò che gli manca, "lavora sui pieni e non sui vuoti"; mette in luce il livello di padronanza raggiunto per ciascuna competenza: spetta alla scuola definire i vari livelli di competenza su cui lavorare (Trinchero, 2012).

2.1.4. Prodotti e risultati di ricerca

Il risultato più significativo del percorso di ricerca-formazione qui richiamato ha coinciso proprio con l'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO. Qui di seguito sono descritti gli aspetti costitutivi di detto modello, supportati da un esempio che può spiegarne meglio la struttura, la metodologia di lavoro e il valore aggiunto per lo sviluppo professionale dei docenti.

Come detto in precedenza una delle preoccupazioni principali del gruppo di ricerca è stata fin dall'inizio quella di evitare che la valutazione prima e la certificazione poi fossero percepite come adempimenti formali, burocratici, compilativi. Al contrario il lavoro di ricerca realizzato ha puntato a mettere in evidenza come dette attività possano servire sia ad incrementare il bagaglio professionale degli insegnanti sia a sostenere il successo formativo degli alunni, monitorando in modo rigoroso e sistematico l'andamento dei loro apprendimenti. Nello specifico, per fare in modo che la certificazione non fosse vissuta in modo scollegato dalla progettazione del curricolo, sono stati attivati i due macro-processi di seguito riportati:

1. *Individuazione di un raccordo tra i 12 indicatori del Profilo*[2] *e i traguardi delle diverse discipline* (richiamato dalle stesse Linee guida senza però

2. Per la scuola primaria è necessario prevedere anche un raccordo tra gli indicatori di competenza del *Profilo dello studente,* previsti nelle *Indicazioni Nazionali* per l'alunno in uscita dalla scuola del primo ciclo, e come detti indicatori sono stati semplificati nel documento di

esplicitare in che modo detto raccordo debba essere realizzato) in base ai criteri delle concordanza e della pertinenza epistemologica tra indicatori del *Profilo* e *traguardi*. La domanda di fondo che ha permesso di operare questo collegamento è stata la seguente: quali sono i traguardi per lo sviluppo delle competenze delle varie discipline che meglio concorrono a sviluppare ciascun degli indicatori di competenza previsti dal *Profilo dello studente*? Il gruppo di ricerca ha poi formalizzato detti raccordi in un apposito *format* che ha rappresentato un quadro di riferimento comune a tutti gli istituti del campione.

2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative*. In considerazione del fatto che gli indicatori del *Profilo* vengono certificati in base a 4 livelli di padronanza, definiti sinteticamente dalla CM n.3/2015, una volta collegati indicatori del *Profilo* e *traguardi* delle discipline (punto 1) è opportuno che anche questi ultimi vengano articolari in altrettanti livelli di padronanza. Da qui la costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuno dei traguardi delle *Indicazioni Nazionali*, tale da associare ad ogni livello la corrispondente descrizione del comportamento «agito» dall'alunno, che sarà compito degli insegnanti rilevare in fase di valutazione attraverso osservazioni sistematiche o esecuzioni di compiti.

Alla costruzione delle rubriche valutative dei *traguardi* (di cui al punto 2) si è proceduto come segue (*Tab. 1*):

- Fase 2.1. Individuazione di un traguardo per lo sviluppo delle competenze di una disciplina del primo ciclo (riferito alla scuola primaria o alla scuola secondaria di primo grado)
- Fase 2.2. Scomposizione del traguardo selezionato in apposite componenti o sotto-competenze o indicatori (necessario soprattutto per traguardi particolarmente complessi)
- Fase 2.3. Costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuna delle componenti o sotto-competenze o indicatori riferite al traguardo selezionato (l'indicazione dei descrittori di padronanza riferiti a ciascuna componente si rende necessaria in misura del fatto che un alunno può sviluppare dette componenti o sotto-competenze o indicatori con gradi di maturazione diversi).

Nella rubrica sono stati riportati anche *livelli <1*, per attestare un livello di competenza non ancora adeguato. Detti livelli rappresentano dei riferimenti funzionali solo ed esclusivamente al lavoro dell'insegnante, ma non vanno consi-

certificazione delle competenze da rilasciare al termine della scuola primaria (vedi *Tab. 1*, punto 1.1.).

derati ai fini della certificazione delle competenze. Di fatti non sarebbe corretto certificare una "non competenza". Servono a stabilire dei criteri comuni, definiti collegialmente, con cui viene indicato quando una competenza non è ancora posseduta o sviluppata neanche ad un livello minimale (livello D – *Essenziale*); in questi casi può essere di aiuto al lavoro degli insegnanti disporre di riferimenti comuni.

- Fase 2.4. *Abbinamento del descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente*. In questo caso sono stati ripresi i 4 livelli di certificazione previsti dal documento nazionale (A – *Avanzato*; B – *Intermedio*; C – *Base*; D – *Iniziale*). I *livelli <1*, non entrano ufficialmente nella certificazione e restano ad uso personale dell'insegnante che eventualmente li potrà utilizzare come elemento di informazione negli incontri con le famiglie o come supporto all'autovalutazione degli alunni.

A titolo esemplificativo, nella *Tab. 1* viene riprodotta una rubrica di valutazione riferita ad uno dei traguardi previsti per *l'Italiano* nella scuola primaria.

Tab. 1 – Costruzione di una rubrica di valutazione secondo modello VA.R.C.CO.

1. Indicatore di competenza del *Profilo dello Studente*	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
1.1. Indicatore di competenza del documento di certificazione delle competenze in uscita dalla scuola primaria (CM n. 3/2015)	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
2.1. Traguardo per lo sviluppo delle competenze (Italiano – Scuola primaria)	Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.
2.2. Scomposizione del traguardo in componenti	2.2.1. Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma 2.2.2. Formula su di essi giudizi personali.

2.3. Costruzione della rubrica di valutazione		
Componente 2.2.1.		**2.4.**
Livelli di competenza	**Descrittori di padronanza**	**Livelli di certificazione**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Anche con l'aiuto dell'insegnante, legge in modo non ancora scorrevole ed espressivo, con frequenti interruzioni.	**Competenza non ancora acquisita**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Legge in modo non ancora scorrevole ed espressivo, quando legge a voce alta rispetta solo occasionalmente la punteggiatura, quando legge in modo silenzioso spesso non sa orientarsi nel testo.	
Livello 1	Legge in modo abbastanza scorrevole, rispettando la punteggiatura e modulando la voce; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	***D – Iniziale*** L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.
Livello 2	Legge testi nuovi in modo scorrevole ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo.	***C – Base*** L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
Livello 3	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo e individuare le parti in cui sono contenute informazioni importanti.	***B – Intermedio*** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

Livello 4	Legge testi nuovi in modo scorrevole, corretto ed espressivo, utilizzando la giusta intonazione e modulazione della voce rispetto al contenuto e alle parti della narrazione; è in grado di eseguire la lettura silenziosa dimostrando di sapersi orientare nel testo, individuando le parti in cui sono contenute informazioni importanti e mettendole in relazione tra loro in funzione di una comprensione completa di quanto letto.	***A – Avanzato*** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

Componente 2.2.2.		**2.4.**
Livelli di competenza	**Descrittori di padronanza**	**Livelli di certificazione**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Anche con l'aiuto dell'insegnante, incontra difficoltà anche gravi nella comprensione di proposizioni sintatticamente semplici e di testi brevi.	**Competenza non ancora acquisita**
Livello <1 (da non considerare ai fini della certificazione)	Incontra difficoltà nella comprensione di proposizioni sintatticamente complesse e nella comprensione globale e locale del testo, non è ancora in grado di formulare giudizi su quanto letto.	
Livello 1	Con l'aiuto dell'insegnante, comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici, localizza in essi informazioni esplicite utili a uno scopo immediato, comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	***D – Iniziale*** L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Livello 2	Comprende in modo corretto e completo testi diversificati, individua l'idea principale, lo scopo e la tipologia di testo fruito, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici.	***C – Base*** L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
Livello 3	Comprende con sicurezza e in modo completo vari tipi di testo, localizza in testi di media estensione elementi informativi, descrittivi, narrativi, procedurali, in funzione del raggiungimento di uno scopo; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista.	***B – Intermedio*** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
Livello 4	Comprende testi complessi che presentano un lessico specifico e su argomenti non direttamente esperiti, comprende gli scopi espliciti e impliciti degli stessi e ne utilizza informazioni e lessico per incrementare le proprie abilità espositive, opera inferenze, anticipazioni ed integrazioni tra informazioni, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti scolastici e non in funzione di sintesi; formula giudizi su quanto letto motivando il proprio punto di vista, sapendo ricercare nel testo gli elementi in grado di supportarlo.	***A – Avanzato*** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

3. Conclusioni

La riflessione attorno allo sviluppo professionale degli insegnanti non può prescindere dal considerare la costruzione di competenze legate alla valutazione e certificazione come un obiettivo prioritario. La sfida da fronteggiare in questo preciso momento storico, infatti, è quella di fare in modo che gli operatori della scuola si approprino degli strumenti normativi e metodologici messi a

disposizione dalla ricerca educativa, così che la valutazione e la certificazione delle competenze possano tradursi in prassi consolidate all'interno delle classi e rendere l'apprendimento degli alunni oggetto di riconoscimento anche esterno ai contesti scolastici.

Quella che si prospetta è una sfida allargata che coinvolge gli insegnanti, il mondo della ricerca, le istituzioni, l'utenza, e che richiede la ridefinizione di un nuovo modello culturale di valutazione. Gli insuccessi prodotti dagli approcci teorici e dalle pratiche del passato confermano la necessità di voltare pagina, a favore di una nuova idea di valutazione non più considerata come strumento di controllo, bensì come strumento di promozione dell'apprendimento e di valorizzazione delle capacità di ciascuno. In questo modo soltanto diventa possibile riscoprire il "valore positivo della valutazione" (Domenici, 1993), per cui l'accertamento e la misurazione delle prestazioni non rappresentano più il fine ultimo del fare scuola, ma diventano processi a supporto della didattica da cui far discendere successivi interventi orientati allo sviluppo di competenze superiori. In questo senso la valutazione va oltre le prove di accertamento e punta direttamente a sostenere lo sviluppo e la crescita dell'alunno.

In questo processo di *empowerment* e di implementazione delle competenze degli insegnanti – comprese quelle valutative – la formazione, sia iniziale che in servizio, e la ricerca sulle epistemologie e sulle pratiche professionali possono fornire un contributo fondamentale nella direzione della maturazione di competenze e di *expertise* che in passato non erano richieste e che oggi invece costituiscono elementi imprescindibili della qualificazione professionale del corpo docente. Le esperienze di ricerca-formazione documentate in queste pagine si inseriscono in questa prospettiva che vede nell'interazione sinergica tra la sapienza della pratica e le evidenze della ricerca didattico-sperimentale un nuovo modo per far crescere e migliorare sia la ricerca che la professionalità dei docenti.

Bibliografia

Archibald, D.A. e Newman, F.M. (1988), *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary schools*, National Association of Secondary School Principals, Washington, DC.

Arter, J. e Bond, L. (1996), *Why is assessment changing*, in Blum, R.E. e Arter, J.A. (a cura di) (1996), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).

Asquini, G. e Corsini, C. (2010), *L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA*, in AA.VV. (a cura di), *PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici*, Armando, Roma.

Bennett, R.E., Jenkins, F., Persky, H. e Weiss A. (2003), «Assessing complex problem-solving performances», in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 3, novembre, pp. 347-365.
Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004) (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo.
Bottani, N. (2007), *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*, in Rychen, D.S. e Salganik, L.H. (2007) (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, (trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo), FrancoAngeli, Milano.
Brooks, J.G. e Brooks, M. (1999), *The case for constructivist classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
Brown, J.S., Collins, A. e Duguid, P. (1996), *Situated cognition and the culture of learning*, in McLellan, H. (1996) (a cura di), *Situated learning perspectives*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs (NJ).
Calonghi, L. (1955), «Prove e scale oggettive, tests ed esami», in *Orientamenti Pedagogici*, II, 2, pp. 165-170.
Capperucci, D. (2011) (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
Castoldi, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
Castoldi, M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
Chase, C.I. (1999), *Contemporary Assessment for Educators*, Longman, Reading (MA).
Coggi, C. e Notti, A. (2002) (a cura di), *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce.
Comoglio, M. (2002), «La valutazione autentica», in *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1.
Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano.
Creswell, J.W. e Plano Clarke, W.L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage Publication, Thousand Oaks.
Danielson, C. e Hansen, P. (1999), *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, Larchmont (NY).
Darling-Hammond, L. (1994), «Performance assessment and educational equity», in *Harvard Educational Review*, 64, 1.
Domenici, G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica, Laterza*, Roma-Bari.
Elia, G. (2003), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini, Milano.
Ellerani, P., Gentile, M. e Sacristani Mottinelli, M. (2007), *Valutare a scuola, formare competenze,* SEI, Torino.
Frederiksen, J.R. e Collins, A. (1989), «A system approach to educational testing», in *Educational Researcher*, 18, 9.
Gardner, H. (1992), *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, in Gifford, B.R. e O'Connor, M.C. (1992), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
Gattullo, M. (1968), *Didattica e docimologia*, Armando, Roma.
Giovannini, M.L. (1994), *Valutazione sotto esame*, Ethel editoriale Giorgio Mondatori, Milano.

Giovannini, M.L. (1995), *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno,* Ethel Editoriale Giorgio Mondatori, Milano.
Glaser, R. (1984), «Education and thinking: The role of knowledge», in *American Psychologist*, 32.
Glaser, R. e Resnick, L.B. (1989) (a cura di), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).
Goodrich, H. (1996), «Understanding rubrics», in *Educational Leadership*, 54, 4.
Gredler, E. (1999), *Classroom Assessment and Learning*, Longman, Reading (MA).
Hart, D. (1994), *Authentic assessment. A Handbook for Educators*, Addison-Wesley, Menlo Park (CA).
Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Routledge, London.
Maccario, D. (2012), *A scuola di competenze*, SEI, Torino.
McClelland, D.C. (1973), «Testing for competence rather than intelligence», in *American Psychologist*, 28.
McClelland, D.C. (1994), «The knowledge testing-educational complex strikes back», in *American Psychologist*, 1.
McTighe, J. e Wiggins G. (2004), *Understanding by design. Professional development workbook*, ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA).
MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», in *Annali dell'Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
OECD (2002), *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): theorical and conceptual foundations*, Strategic paper, 7 ottobre 2002.
Paparella, N. (2009) (a cura di), *Il progetto educativo, voll. 1-3*, Armando, Roma.
Pellerey, M. (2010), *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
Perrenoud, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
Petracca, C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo.
Rey, B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano.
Rychen, D.S. e Salganik, L.H. (2007) (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per* il *benessere consapevole* (trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo), FrancoAngeli, Milano.
Santelli Beccegato, L. e Varisco B.M. (2003), *Docimologia. Per una cultura della valutazione,* Guerini Studio, Torino.
Shepard, L.A. (1991), «Psychometricians' beliefs about learning», in *Educational Researcher*, 20.
Stevens, D.D. e Levi, A.J. (2005), *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Stylus, Sterling (VA).
Stiggins, R.J. (1994), *Student-centered classroom assessment*, Macmillan, New York.
Trinchero, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola, FrancoAngeli, Milano.*

Unione Europea (2010), *Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, G.U. 2010/C 117/01.

Vannini, I. (2009), *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Erickson, Trento.

Varisco, B.M. (2000), *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini Studio, Milano.

Vertecchi, B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.

Vertecchi, B. e Agrusti, G. (2008), *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari.

Vertecchi, B., Agrusti, G. e Losito, B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.

Viganò, R. e Cattaneo, A. (2012), *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*, Vita e Pensiero, Milano.

Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo formativo*, Edizioni di Comunità, Milano.

Wainer, H. e Braun, H.I. (1988) (a cura di), *Test Validity*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).

Wiggins, G. (1989), «A true test: Toward more authentic and equitable assessment», in *Phi Delta Kappan*, 70, 9.

Wiggins, G. (1990), «The case for authentic assessment», in *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 2.

Wiggins, G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).

Worthen, B.R. (1992), *Measurement and Assessment in Schools*, Longman, Reading (MA).

13. L'osservazione *peer to peer*. Strumenti per monitorare, strumenti per riflettere

di *Rossella D'Ugo*

1. Il peer to peer: dalla formazione iniziale alla formazione in servizio

Fin dagli anni '80 e '90 del secolo scorso, gli studi sul *teacher change* (Floden, 2002) evidenziano come la presa di coscienza sulle proprie prassi didattiche sia un fattore essenziale per agire sul cambiamento e il miglioramento delle stesse. In questa prospettiva teorico-metodologica, la pratica osservativa costituisce un mezzo molto importante per aiutare l'insegnante in formazione a "partire dalla pratica" (Danielson, 2007): l'osservazione, infatti, pone il *focus* su dati empirici fatti di "azioni e comportamenti" entro contesti concreti; le concezioni presenti nelle menti degli insegnanti possono così confrontarsi (o "scontrarsi") con tali dati empirici e utilizzarli per strutturarsi e ristrutturarsi in nuove concezioni. La potenzialità di un dato che emerge da una valida procedura di osservazione sistematica è quella infatti di permettere al soggetto osservato una "presa di distanza" dall'azione compiuta e di attivare il pensiero critico; il dato, in aggiunta, se rilevato in modo diacronico, permette di prendere atto di progressi e sviluppi nel tempo di tali azioni, di fare una diagnosi, sostenendo le future decisioni progettuali di cambiamento.

L'osservazione diviene, inoltre, particolarmente significativa quando mette l'insegnante in una posizione "partecipativa" (Danielson, 2012), come avviene ad esempio proprio nell'osservazione tra pari, dove, in modo reciproco e alternato, più insegnanti ricoprono i ruoli sia dell'osservato, sia dell'osservatore (Bell e Mladenovic, 2008), *guardandosi dall'esterno* e *guardando all'esterno* le pratiche altrui, allo scopo di attivare il proprio pensiero riflessivo, le proprie abilità di discussione e di confronto collegiale, le proprie capacità ad agire decisioni democratiche per riprogettare e migliorare la didattica.

In linea con tali prospettive, e con le disposizioni del DM 850/2015, gli Uffici Scolastici Regionali stanno promuovendo da qualche anno incontri di

formazione per supportare i docenti tutor e i docenti neo-assunti nella pratica del *peer to peer*, dispositivo tanto complesso, quanto centrale, sia nell'anno di prova, prima, che nella formazione in servizio, poi, di tutti i docenti. L'obiettivo, infatti, è che tale pratica diventi uno strumento centrale della professionalità docente finalizzato al miglioramento continuo della propria didattica.

Anche l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, a partire dall'anno scolastico 2016/2017, ha dato indicazioni (nota prot. n. 12749 del 26.08.2016) agli Uffici di Ambito Territoriale di organizzare molteplici incontri formativi per i docenti tutor di ogni ordine e grado scolastico con l'obiettivo di supportarli proprio nei processi di *peer to peer* con i docenti neoassunti. Tale pratica viene definita dall'articolo 9 del DM 850/2015 come "l'attività di osservazione in classe, svolta dal docente neo-assunto e dal tutor, finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche, alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento. L'osservazione è focalizzata sulle modalità di conduzione delle attività e delle lezioni, sul sostegno alle motivazioni degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti, sulle modalità di verifica formativa degli apprendimenti".

Obiettivo di questo contributo è pertanto quello, da un lato, di presentare gli strumenti di osservazione messi a disposizione dall'USR-ER e di proporre, dall'altro lato, alcune ipotesi metodologiche finalizzate alla restituzione dei dati e alla riflessione "sul proprio agire didattico" da parte dei docenti.

2. Gli strumenti di osservazione usati in Emilia-Romagna

Prima di intraprendere un'osservazione, occorre rispondere ad una domanda: a quale livello di profondità si vuole osservare? Non solo. Occorre anche provare a circoscrivere quali siano gli elementi in grado, da un lato, di offrirci più informazioni congruenti all'obiettivo che ci siamo proposti di perseguire e, dall'altro lato, di essere determinanti per la validazione o la confutazione delle nostre ipotesi iniziali.

I dati raccolti, per questo, devono essere il più possibile rappresentativi del fenomeno indagato e trattabili, successivamente, statisticamente. Gli strumenti di rilevazione in grado di fare questo sono per lo più caratterizzati da schemi di classificazione e categorizzazione di atteggiamenti e comportamenti caratteristici delle situazioni che si vanno via via indagando. Si tratta, in generale, di strumenti di diversa tipologia (generici o specifici) strutturati per categorie all'interno delle quali far rientrare con precisione gli elementi rilevati nell'osservazione: *griglie di osservazione*, *check-list*, *scale di valutazione, ecc.*

I quattro strumenti messi a disposizione dall'USR E-R per la promozione del *peer to peer* tra tutor e docenti neoassunti appartengono proprio a questa tipologia. Vediamoli nel dettaglio.

2.1. Strumento Orientamenti operativi per le attività di osservazione in classe a cura di Paolo Senni Guidotti Magnani (2016)

Il primo strumento proposto dall'USR E-R consiste nell'insieme di orientamenti operativi in grado di supportare le attività di osservazione. Nello specifico si tratta di quattro "schede tecniche" deputate alla:

a. preparazione tutor-docente neoassunto dell'osservazione in classe prima di iniziare;
b. programmazione tutor – docente neoassunto: scelte di esempi, di metodologie, di descrittori.
c. condivisione tutor-docente neoassunto delle esperienze di osservazione in classe;
d. definizione della traccia per i colloqui intermedi tra tutor-docente neoassunto, del colloquio tra tutor e neo-assunto alla fine delle esperienze, per la stesura della specifica relazione del docente neoassunto prevista dal punto 2 dell'art. 9 (Peer to peer – formazione tra pari) del D. M. 850 a conclusione delle 12 ore dell'esperienza di osservazione in classe.

A titolo di esempio mostriamo solo la SCHEDA 2 – Programmazione tutor-docente neoassunto: scelta di esempi di situazioni di insegnamento-apprendimento da osservare e delle metodologie didattiche da usare nell'esperienza – Condivisione di descrittori (*Fig. 1*).

Fig. 1 – Scheda 2.

Esempio di mappa aperta riportata nelle *Linee guida USR E-R* citate
Strategie didattiche: strutturazione dell'attività, stile comunicativo, sostegno all'apprendimento…
Gestione della classe: uso del tempo, organizzazione degli spazi, motivazione allo studio…
Relazione: empatia, accoglienza, solidarietà, spirito cooperativo, conflitti…
Utilizzo dei laboratori: biblioteca, laboratori disciplinari e di informatica, attività in partenariato con esperti…
Utilizzo dell'extra-classe: territorio in cui è inserita la scuola, gita scolastica, viaggio di istruzione, gemellaggio…
Utilizzo delle nuove tecnologie: pc in classe, LIM, documentari, film…

***Aree trasversali* individuate al comma 4 dell'art. 8 (*Laboratori formativi*) del D.M. 850**
a. nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica **b.** gestione della classe e problematiche relazionali **c.** valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento) **d.** bisogni educativi speciali **e.** contrasto alla dispersione scolastica **f.** inclusione sociale dinamiche interculturali **g.** orientamento e alternanza scuola lavoro **h.** buone pratiche di didattiche disciplinari
Esempi di situazioni di apprendimento (segmenti professionali) Spiegazione, interrogazione, correzione di un elaborato scritto, valutazione di una performance, conversazione o discussion, ricerca di gruppo di tipo discipinare, unità di apprendimento su una competenza trasversale, attività cooperativa, unità di apprendimento interdisciplinare, unità di apprendimento sull'inclusione. L'uso della LIM e delle nuove tecnologie viene considerata elemento trasversale e può essere previsto nelle due colonne dei descrittori: *Cosa fa l'insegnante* e *Cosa fanno gli allievi*.

2.2. Strumento "Cosa osservare" a cura di Patrizia Magnoler

Il secondo strumento proposto dall'USR E-R consiste in una scheda deputata all'analisi delle pratiche del tutor e del docente neoassunto durante i momenti di *peer to peer*.

Nello specifico, la scheda pone l'attenzione dell'osservatore su tre poli (Epistemologico, della Relazione e Pragmatico) sui quali è possibile articolare l'attività di una classe, e che permettono di tracciare diversi registri di funzionamento dell'insegnante (Altet, 2012).

Gli strumenti a cura di Senni Guidotti Magnani e di Patrizia Magnoler, seppur caratterizzati da evidenti differenze, rappresentano due tipi di *griglie di osservazione*. La griglia di osservazione, infatti, è uno strumento costituito da un insieme di descrizioni di comportamenti/situazioni/azioni – legate da relazioni reciproche – che può essere somministrata per rilevare, appunto, delle situazioni e delle azioni di particolare interesse per l'osservatore.

La griglia prevede sempre una serie di categorie definibili come "bersaglio" che guidano lo sguardo dell'osservatore aiutandolo a leggere la realtà educativa-didattica nella quale si trova immerso.

La dimensione di queste categorie può variare (come variano anche nei due strumenti) da un aspetto globale ad uno sempre meno globale (più micro) a seconda delle finalità della ricerca.

Fig. 2 – Cosa osservare.

COSA OSSERVARE?

(a cura di Patrizia Magnoler)

L'analisi delle pratiche ha portato Vinatier e Akter (2008), (Altet, 2013) ad individuare tre poli (Epistemologico, della Relazione e Pragmatico) sul quale si articola l'attività di una classe, e che permettono di tracciare diversi registri di funzionamento dell'insegnante.

1. Registro epistemico: concerne la costruzione del sapere e come l'insegnante la attiva e la sostiene. Una prima dimensione di questo registro riguarda la scelta dei contenuti, la progettazione della mediazione didattica, la valutazione. In essa si condensano le convinzioni dell'insegnante su ciò che ritiene utile insegnare, come e la modalità con la quale verifica che effettivamente si avvenuto un apprendimento. Una seconda dimensione è relativa ai processi di negoziazione di senso, all'analisi delle ragioni e dell'argomentazione usata. Si può osservare come l'insegnante guida la problematizzazione dello studente, aiutandolo ad identificare quanto è pertinente e quanto non lo è rispetto al problema stesso, mettendo in discussione alcune conoscenze ma anche mettendo dei punti fermi, necessari alla costruzione.	**Le scelte** Quali contenuti scelti e perché Quale mediazione costruita (quali passaggi di conoscenza) Quali mediatori usati (attivi, iconici, analogici, simbolici) Quale valutazione e perché Il tipo di compito (obiettivo, spazio d'azione assegnato allo studente, grado di difficoltà prevista, come media il sapere o attiva il processo di appropriazione del sapere) **Le azioni in classe** Come l'insegnante impegna gli alunni nell'anticipazione, definendo e co-elaborando il senso dell'attività degli studenti Come l'insegnante fa leva sulle rappresentazioni degli alunni Come attiva conflitti congnitivi, induce chiarimenti ed argomentazioni Come supporta delle sintesi Come l'insegnante verbalizza la propria attività metacognitiva Come l'insegnante illustra una strategia Come sollecita l'alunno nella verbalizzazione della sua attività metacognitiva
2. Registro relazionale: concerne la gestione dei rapporti in funzione del contenuto degli scambi, il modo in cui le persone si impegnano, si implicano o no, in prima persona. In gioco vi sono due elementi: l'approvazione del sapere e la soddisfazione reciproca, vale a dire la possibilità di manifestare proprie idee, di vivere un processo di definizione di sé in rapporto e non in opposizione all'altro. Potersi esprimere e confrontarsi percependo di essere accolti e l'interesse dell'altro, è sia per il docente sia per lo studente un'occasione non solo per facilitare l'apprendimento ma anche per poter curare il proprio sviluppo personale-professionale in senso lato. L'analisi di Vinetier (2009) sulle interazioni verbali e non verbali permette di tracciare le interazioni volte a mostrare incoraggiamento, apprezzamento, negazione o disconferma e a comunicare quanto si ritenga l'altro capace di agire e di riuscire.	**L'azione in classe** Quale spazio e turno di parola vi è nell'interazione Come l'insegnante incoraggia, elogia, fa leva sul lato affettivo Quali rapporti di potere, resistenza, controllo, persuasione, seduzione si manifestano Quali interventi non favoriscono la relazione Devoluzione del compito (fiducia in sé, nell'altro)

3. Registro pragmatico: si riferisce alla gestione del funzionamento complessivo delle sequenze di insegnamento. È la modalità con la quale il docente gestisce il rapporto tra tempo, spazio e compito, pilota l'evolversi delle sequenze, gestisce il gruppo anche coordinando i turni di parola. Solitamente tale registro si manifesta con linguaggi plurimi, verbali e non verbali, in quanto la posta in gioco è la possibilità di mantenere un ordine e un clima adeguati alla realizzazione delle attività proposte. La competenza dell'insegnante nel tenere insieme lo sviluppo dell'apprendere, all'interno di una buona relazione in un contesto organizzato, trova nel registro pregmatico gli indicatori che gli consentono di ripensarsi in azione e di attivare una continua regolazione le cui ragioni nascono dall'interazione con la classe. Così come vi è un potere del docente, vi è anche un potere dell'alunno e del gruppo nell'influenzare l'altro. La classe è un sistema di interazioni e di influenze reciproche e ciascuno attiva regole di azione, modi con cui informare e controllare, formula inferenze in base a principi elaborati nella propria storia e considerati veri. Nella continua negoziazione che si viene a costituire, ma anche nelle situazioni di contrasto e opposizione si manifesta la co-attività, processo che include l'elaborazione più o meno condivisa, dell'oggetto del sapere in questione.	Quale evoluzione delle sequenze e perché L'insegnante fornisce indicazioni, dà risposte, organizza spazi e tempi Rapporto tra compito, tempo dedicato, spazi e organizzazione degli studenti Doppia regolazione: pregmatica e cognitiva distribuita sui linguaggi verbali e non verbali L'insegnante modifica quanto prima annunciato o preventivato, integna o riduce in rapporto alle risposte degli studenti Interventi per il mantenimento del clima auspicato Quali cambiamenti rispetto al progettato Quale senso ha assunto il sapere al termine della sequenza

Quaesti tre registri di funzionamento operano sempre in tensione fra loro e sono alimentati da fattori ricorrenti, intrinsechi al docente, che producono delle forme stabili di pratiche, non identificabili nelle routine, bensì degli organizzatori. A tal proposito Vinetier (2007, 44) afferma che "lo stile di una traduzione funzionale dei principi organizzatori dell'attività dell'insegnante" e l'indagine su quale registro di funzionamento viene privilegiato da un insegnante può essere già una pista per chiarificare quali siano gli organizzatori.

È molto importante che le categorie siano chiare e non ambigue e che prevedano, nel loro insieme, tutte le dimensioni che l'osservatore si aspetta di rilevare in merito ad una determinata situazione (qui didattica), senza tralasciarne alcuna.

Questa tipologia di strumento può essere utilizzata, eventualmente, anche per codificare materiale osservativo registrato in precedenza oppure per annotare comportamenti nel momento della loro messa in atto.

Tutte le informazioni che l'osservatore desumerà grazie alla somministrazione della griglia, opportunamente quantificate, consentiranno di passare alla fase di interpretazione dei dati.

Infine, la combinazione delle “aree” situazionali e l’individuazione di “indicatori” a partire dai quali interpretare e riflettere sulle situazioni permetterà di fare una lettura complessiva del particolare contesto osservato.

2.3. Strumento Scheda di osservazione S.G.C.C. (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima) a cura di Donatella Poliandri (www.invalsi.it)

Il terzo strumento proposto dall’USR E-R consiste in una *check-list* costruita al fine di osservare le pratiche educative e didattiche finalizzate alla promozione dei processi di apprendimento degli allievi. La scheda permette di registrare la presenza di azioni specifiche degli insegnanti e degli studenti in un arco temporale dato e di esprimere una valutazione su una scala da 1 a 7.

Nello specifico, le azioni didattiche sono suddivise in quattro aree di osservazione:

a. *Strategie*: mediatori, feedback, monitoraggio, valutazione;
b. *Sostegno*: adattare insegnamento e apprendimento (BES);
c. *Gestione*: spazi, tempi, regole;
d. *Clima*: qualità delle relazioni in aula.

Lo strumento a cura di Donatella Poliandri, come già anticipato, appartiene all’insieme degli strumenti di osservazione detti “check-list”. La check-list, detta anche *griglia di controllo*, è uno strumento di osservazione costituito da un elenco di comportamenti descritti in ordine logico di sviluppo – più o meno approfonditi – finalizzati a guidare in modo sistematico e ordinato il ricercatore nella sua osservazione.

I comportamenti osservati variano chiaramente a seconda dell’obiettivo dell’indagine: nel caso specifico del contesto scolastico, potremmo pensare di indagare, ad esempio, il comportamento degli insegnanti o quello degli allievi, proprio come in questo caso.

In sostanza, dunque, possiamo dire che la check-list si presenta come un “elenco di segni comportamentali” di cui è possibile registrare la presenza e l’assenza degli stessi (nel caso specifico dello strumento in oggetto, apportando una crocetta in corrispondenza della presenza del comportamento descritto e in un certo arco temporale).

Il punto di forza di questo strumento è sicuramente quello di permettere rapidamente a chi osserva – in maniera maneggevole e poco invasiva – di focalizzare l’attenzione sul tipo di informazioni da raccogliere.

			Orario quarti d’ora effettivi osservati									
Azioni – contenuti (numeri di quarti d’ora osservati |_|_|)			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			…/…	…/…	…/…	…/…	…/…	…/…	…/…	…/…	…/…	…/…
Strategie didattiche	A Insegnamento strutturato	A1. L’**insegnante** spiega in modo strutturato										
		A2. L’**insegnante** propone attività strutturate										
	B Tecniche di interrogazione e discussione	B1. L’**insegnante** fa domande che incoraggiano il ragionamento										
		B2. L’**insegnante** dedica spazio alla discussione in classe										
	C Strategie per sostenere l’apprendimento	C1.a L’**insegnante** illustra il metodo o la procedura da usare										
		C1.b L’**insegnante** dà indicazioni agli studenti per fare da soli										
	D Monitoraggio e valutazione	D1.a L’**insegnante** fa domande per verificare la comprensione										
		D1.b L’**insegnante** osserva il lavoro degli studenti										
		D2. L’**insegnante** fornisce feedback per aiutare gli studenti a migliorare										
Gestione della classe	E Gestione del tempo	E1. L’**insegnante** fornisce indicazioni sui tempi										
		E2. L’**insegnante** gestisce i momenti di passaggio da un’attività all’altra										
	F Gestione delle regole e dei comportamenti	F1. L’**insegnante** trasmette regole di comportamento										
Sostegno, guida e supporto	H Insegnamento dedicato ai diversi bisogni degli studenti	H1. L’**insegnante** adatta le attività in base alle differenze tra studenti										
		H2.a L’**insegnante** riconosce i bisogni emotivi degli studenti										
		H2.b L’**insegnante** supporta l’autostima degli studenti										
	I Attenzione agli studenti con BES	I1. L’**insegnante** dà agli studenti BES compiti adatti rispetto agli altri										
		I2. L’**insegnante** mostra attenzione agli studenti con BES										
Clima di apprendimento	J Coinvolgimento degli studenti	J1. Gli **studenti** mostrano di impegnarsi nelle attività										
		J2. Gli **studenti** con BES mostrano di partecipare alle attività										
	K Rapporti in classe	K1.a Gli **studenti** mostrano rapporti positivi con l’insegnante										
		K1.b L’**insegnante** favorisce una buona relazione con gli studenti										
	L Attività prevalente	L1. L’**insegnante** spiega										
		L2. L’**insegnante** interroga										
		L3. L’**insegnante** guida i discorsi in classe										
		L4. Gli **studenti** lavorano individualmente										
		L5. Gli **studenti** lavorano in coppie o in gruppi										
		L6. ALTRO (es. gli studenti si preparano a uscire, c’è un momento di pausa, ecc)										

Fig. 3 – Scheda di osservazione S.G.C.C.

2.4. Strumento PraDILE (Prassi Didattiche Lezione Efficace) a cura di Rossella D'Ugo

Il quarto strumento proposto dall'USR ER, infine, consiste in una scala di osservazione costruita con l'obiettivo di monitorare e attribuire un valore (minimo, buono, eccellente) alle pratiche didattiche-progettuali-docimologiche del docente osservato (tutor o neoassunto), al fine di promuovere una riflessione con il docente osservatore (tutor o neoassunto).

Dal punto di vista metodologico, PraDILE (D'Ugo, 2017) è suddiviso in 7 unità interesse (*Fig. 4*), per un totale di 22 item.

PRaDILE – Prassi Didattiche dell'Insegnante per una Lezione Efficace *Rossella D'Ugo*
A. Unità 1 / la fase di preparazione 1. chiarezza dell'obiettivo da conseguire 2. predisposizione della presentazione 3. previsione delle criticità
B. Unità 2 / la fase di avvio 4. predisposizione dell'ambiente 5. focalizzazione dell'attenzione 6. attivazione delle preconoscenze degli allievi 7. comunicazione esplicita dell'obiettivo da conseguire
C. Unità 3/ la fase di svolgimento: aspetto *comunicativo* 8. presentazione delle informazioni attraverso differenti codici comunicativi 9. presentazione delle informazioni attraverso facilitatori 10. messa in evidenza delle conoscenze di maggior rilievo, evitando il sovraccarico cognitivo
D. Unità 4 / la fase di svolgimento: aspetto *cognitivo e strategico* 11. previsione dei cambiamenti che subentrano nella mente degli alunni sotto forma di processi cognitivi 12. utilizzo di strategie orientate a mantenere la curiosità, promuovendo un carattere aperto e sfidante dell'apprendimento 13. utilizzo del contenuto in modo da saperlo adattare/destrutturare in gradi di complessità diversa per poi riapplicarlo in contesti svariati
E. Unità 5 / la fase di svolgimento: aspetto *gestionale e interattivo* 14. comunicazione e mantenimento di regole chiare e condivise 15. controllo costante su tutto quanto accade nella classe 16. applicazione di strategie dissuasive verso comportamenti di disturbo

F. Unità 6/ la fase di svolgimento: aspetto *partecipativo*
17. gestione costante del feedback (valutazione formativa) 18. gestione delle diverse tipologie di attività e della partecipazione collettiva 19. sviluppo di abilità per un'efficace interazione tra pari
G. Unità 7/la conclusione
20. messa a fuoco degli aspetti essenziali della lezione 21. controllo della modifica delle preconoscenze degli allievi 22. capacità di fornire indicazioni per consolidare gli apprendimenti e promuovere l'autonomia e le strategie di studio

Fig. 4 – Il PraDILE.

Prendiamo a titolo d'esempio l'item 7 dedicato alla comunicazione del docente relativamente all'obiettivo da conseguire (*Fig. 5*).

Item 7 – Comunicazione esplicita dell'obiettivo da conseguire

		Situazione A
N.A	0	*Motivare le situazioni inadeguate osservate per esteso*
Minimo	10	L'insegnante esplicita agli allievi: • l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; • le azioni per poterlo raggiungere.
		Situazione B
	20	
Buono	30	L'insegnante esplicita agli allievi: • l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; • le azioni per poterlo raggiungere; • la congruenza tra comportamenti e risultati; • l'accoglienza positiva dell'errore.
		Situazione C
	40	
Eccellente	50	L'insegnante esplicita agli allievi: • l'obiettivo che dovranno raggiungere al termine dell'attività; • le azioni per poterlo raggiungere; • la congruenza tra comportamenti e risultati; • l'accoglienza positiva dell'errore; • la possibilità di chiedere aiuto all'insegnante; • il tipo di prova di valutazione che verrà somministrata al termine del percorso didattico.

Fig. 5 – Item 7 del PraDILE.

Possiamo iscrivere questo strumento di osservazione tra le *scale di valutazione*.

Al pari della check-list, la *scala di valutazione* permette all'osservatore di raccogliere una buona quantità di dati e di farlo in un tempo ragionevole. Diversamente, però, dalla check-list, la scala di valutazione permette, oltre ad un'analisi dettagliata di quelli che sono i principali aspetti relativi alle situazioni educative, anche il trattamento statistico dei dati emersi: questo strumento, infatti, non solo rileva la presenza o l'assenza di una data caratteristica, ma indica anche "il livello" con cui questa è presente, permettendo di "misurarla" e di classificare i dati emersi secondo un criterio precedentemente stabilito. Spieghiamo meglio. Una scala di valutazione "tipo" concentra la propria attenzione su atteggiamenti e/o comportamenti propri di "attori" (insegnanti o allievi) e su caratteristiche proprie di contesti didattici. L'obiettivo è quello di provare a formulare una attribuzione di valore, la più "equilibrata" possibile (valida e attendibile) relativamente a quanto si sta ricercando. Per questo, le scale sono solitamente costituite da due elementi: la descrizione di un insieme di caratteristiche sulle quali si deve esprimere un "giudizio" e una scala numerica indicante il grado in cui ciascun attributo è presente. Per costruire una scala di valutazione è necessario elencare determinate caratteristiche (relative a comportamenti e/o contesti, ecc) delle quali si ritiene utile valutarne l'intensità o la frequenza. Una volta identificate le caratteristiche oggetto di interesse di ricerca, si correlano ad ognuna di esse i punteggi – gli indicatori di livello – di una scala graduata.

Per questo il suggerimento che diamo ai docenti tutor è quello di pianificare con i rispettivi docenti neoassunti un percorso di *peer to peer* caratterizzato dall'alternanza di metodologie osservative al fine di garantire una raccolta dati completa ed esaustiva, attraverso griglie di osservazione costruite sull'esempio dei 4 strumenti analizzati e personalizzate in base alle specifiche esigenze dettate dall'ordine scolastico di appartenenza e dal tipo di posto (comune o sostegno).

3. Riflettere sul percorso di *peer to peer*

Come si è detto nel primo paragrafo, gran parte del dibattito internazionale mette in evidenza la necessità di utilizzare l'osservazione per rendere sempre più consapevoli gli insegnanti delle loro azioni didattiche, soprattutto per quanto concerne la formazione degli insegnanti in-service, gli interventi di *staff development* – più o meno ampi entro i vari contesti nazionali – mirano infatti a sostenere le attività professionali dei docenti, accompagnandoli nelle specifi-

che situazioni collegiali di progettazione educativa e didattica mediante azioni di *coaching*, di *consultation* e mediante il supporto dei cosiddetti "amici critici" (*Critical Friends* oppure *Group critical friends*). Ma tutti questi processi si innestano sempre su una fase fondamentale di osservazione delle prassi in aula (che in molti casi può essere anche di *peer observation* tra colleghi), dalla quale far partire momenti di restituzione formativa di dati e di riflessività critica. Si tratta di approcci che, in parte, richiamano le procedure di *micro-teaching* (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011), nate per la formazione iniziale dei docenti, e che, attualmente vengono riproposte in molti percorsi di formazione professionale all'insegnamento. L'idea chiave è sempre quella di "portare gli insegnanti dentro al circuito virtuoso del feedback", cioè di disporre di dati che promuovano capacità riflessive e critiche negli insegnanti, nell'ottica di un'autentica valutazione formativa che sostiene e sviluppa la professionalità docente.

L'analisi dei dati raccolti in chiave riflessiva, infatti, risulta lo snodo centrale per l'attivazione di processi di innovazione/riprogettazione didattica. È proprio per accompagnare e orientare gli insegnanti nel loro progressivo sviluppo di riflessione (Michelini, 2008), incentivandoli ad acquisire nuove conoscenze e consapevolezze, al fine di una ri-progettazione collegiale, che sono state definite alcune *schede di lavoro* (D'Ugo e Vannini, 2015) finalizzate a supportare i processi di *peer to peer* prima, durante e dopo. Di seguito ne presentiamo due (*I valori della mia professione* e *Le competenze che mi rappresentano*), sottolineando che si tratta, ovviamente, solo di proposte operative da utilizzare in modo critico, in base al contesto formativo nel quale viene proposto un percorso di formazione basato sul *peer to peer*.

4. I valori della mia professione

Svolgimento: diamo a ciascuno degli insegnanti coinvolti nel peer to peer, la tabella seguente per completarla secondo le seguenti regole:

- attribuire dei punteggi ai valori riportati nella prima colonna;
- i punteggi vanno da 1 (poca importanza relativa) a 7 (molta importanza per me in questo momento);
- i numeri da 1 a 7 possono comparire solo una volta ciascuno, cioè non sono ammesse ripetizioni;
- nell'ultima colonna inserite un commento, una frase, un pensiero che motivi il punteggio attribuito a quel valore;

Nello specifico, si darà la seguente consegna:

"Caro/a Insegnante,

ti chiediamo di completare la *scheda gerarchia di valori*: basterà attribuire i valori da 1 a 7 (senza mai ripetere due volte lo stesso numero) alle prassi didattiche declinate nella tabella. Dovrai attribuire il valore 7 alla prassi che a tuo giudizio conta di più tra quelle indicate, sino ad attribuire 1 a quella che reputi meno importante delle altre. Inserisci, se vuoi, anche la motivazione.

Grazie e Buon lavoro!"

Strumento:

Prassi didattiche	**Valore**	**Motivazione**
Definire gli obiettivi da raggiungere		
Programmare le attività		
Valutare gli apprendimenti		
Riflettere sul mio agire didattico		
Confrontarmi con le collega		
Assicurare un bel clima		
Documentare le attività		

Obiettivo: una volta completate tutte le voci, la coppia di insegnanti della sezione si scambia i rispettivi fogli e si confronta per almeno 10 minuti con il supporto dell'osservatore e del pedagogista.

I valori corrisponderanno alla risposta "cosa è importante per me". L'elenco che ne scaturisce è diverso da insegnante a insegnante e, anche se dovesse contenere gli stessi valori, avrebbe quasi certamente un ordine diverso di importanza per ciascuna.

Il confronto con la collega e permette di allargare la visuale e comprendere che ci può essere arricchimento dalla diversità di pensiero.

Le competenze che mi rappresentano…

Svolgimento: a ciascun docente che ha preso parte al peer to peer viene consegnata la tabella seguente chiedendo di descrivere le proprie competenze più solide. Dopo 10/15 minuti, chi conduce raccoglie le tabelle e le legge ad alta voce, evitando di dire il nome dell'insegnante. I colleghi/ le colleghe dovranno capire a chi si riferisce quella descrizione.

Nome del partecipante	
Le competenze che mi rappresentano	**Motivazione**

I risultati attesi sono sintetizzabili in:
- apertura al dibattito e al confronto tra insegnanti di una stessa scuola;
- esplicitazione della propria immagine di sé;
- riflessione sull'importanza di collaborare e di mettere "in circolo" le proprie competenze, per la qualità della didattica della scuola;
- riflessione sulla ri-progettazione da attuare;
- riflessione su possibile impostazione della didattica laboratoriale.

Obiettivo: aumentare la conoscenza che ogni insegnante ha degli altri e rafforzare il gruppo di lavoro. Il meccanismo che scatta in questa attività è che ogni insegnante pensa di doversi adattare all'immagine che ritiene gli altri (colleghe/i, genitori, bambini) abbiano di lei/lui – pur non essendo quella che sente di appartenergli. Oppure può capitare che scelga di fornire l'immagine che ha di sé perché convinta/o al 100% che sia coincidente con quella che gli altri hanno di lei/lui.

Il conduttore (formatore, tutor, pedagogista) dovrà cercare di indurre gli insegnanti a non pensare ciò che pensano gli altri, ma a fornire una rappresentazione di loro stesse al gruppo che sia la più onesta possibile. La finalità è quella di rintracciare nelle insegnanti i rispettivi punti di forza, così da poter innescare una ri-progettazione a partire da questi anche ai fini di una didattica sempre più laboratoriale (emergeranno vissuti in merito alle proprie competenze, da incrociare ai dati raccolti in sede di osservazione).

Bibliografia

Altet, M. (2012), *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, pp. 291-310.

Amplatz, C. (1999), *Osservare la comunicazione educativa*, PensaMultimedia, Lecce.

Baldacci, M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
Bell, A. e Mladenovic, R. (2008), «The benefits of peer observation of teaching for tutor development, in *High Education*, 55, pp. 735-52.
Calvani, A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Faber Carocci, Roma.
Calvani, A., Bonaiuti, G. e Andreocci, B. (2011), «Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente», in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 6.
Cerini, G. (2016), *La legge 107: prove tecniche di riforma della scuola*, in Ufficio Scolastico Emilia Romagna, *Essere docenti in Emilia Romagna. Guida informativa per insegnanti neoassunti*, Tecnodid, Napoli, pp. 11-16.
Danielson, C. (2012), «Teacher Evaluation. What's Fair? What's Effective?», in *Educational Leadership*, 70, 3, pp. 32-37.
Dewey, J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
D'Ugo, R. (2017), «Il PraDILE (Prassi Didattiche per la Lezione Efficace): uno strumento per supportare il peer to peer tra docenti tutor e docenti neoassunti», in *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6, 1-2, dicembre, pp. 125-140.
D'Ugo, R. e Vannini, I. (2015), *PraDISI – La qualità nelle prassi didattiche della scuola dell'infanzia. Osservare, valutare, formare, riprogettare*, FrancoAngeli, Milano.
Floden, R.E. (2002), *Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching*, in Richardson, V. (a cura di), *Handbook on research on teaching* (quarta edizione), AERA, Washington, pp. 3-16.
Guernsey, L. e Ochshorn, S. (2011), *Watching teachers works. Using observation tools to promote effective teaching in the early years and early grades.* Education policy program. New America Foundation.
Guskey, T.R. (2002), «Professional Development and Teacher Change», in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 2/4, pp. 381-391.
Hill, T. e Westbrook, R. (1997), «SWOT Analysis: It's Time for a Product Recal», in *Long Range Planning*, 30, pp. 46-52.
House, E.R. e Howe, K.R. (2003), *Deliberative Democratic Evaluation*, in Kellaghan, T. e Stufflebeam D.L. (a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer, Dordrecht-Boston-London, pp. 79-100.
Laveault, D. e Paquay, L. (2009) (a cura di), «L'évaluation en salle de classes: des politiques aux pratiques», in *Mesure et évaluation en éducation en éducation*, 32, 3 (numero tematico).
Lucisano, P. e Salerni, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Carocci, Roma.*
Magnoler, P. (2012), «Cosa osservare», in Altet, M., *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*, in Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, pp. 291-310.
Masci, S. (2009), *Giochi e role playning per la formazione e la conduzione di gruppi*, FrancoAngeli, Milano.
Michelini, M.C. (2008), *Riflessività e pratiche educative*, Tecnodid, Napoli.

Poliandri, P., *La scheda di osservazione SGCC*, Area Invalsi Valutazione delle scuole, in www.invalsi.it.
Postic, M. e De Ketele, J. (1993), *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Società editrice internazionale, Torino.
Senni Guidotti Magnani, P. (2016), *Peer to peer: formazione tra pari, in Ufficio Scolastico Emilia Romagna, Essere docenti in Emilia Romagna. Guida informativa per insegnanti neoassunti*, Tecnodid, Napoli, pp. 56-62.
Soresi, S. (1979), *Guida all'osservazione in classe*, Giunti Barbera, Firenze.
Stame, N. (2007) (a cura di), *I classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
Trinchero, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Vinatier, I. e Altet, C. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.
Ufficio Scolastico Emilia Romagna (2016), *Essere docenti in Emilia Romagna. Guida informativa per insegnanti neoassunti*, Tecnodid, Napoli.

14. Università e scuola: riflessioni, problemi, prospettive

di *Raffaella Biagioli* – Università di Firenze

1. La cornice normativa

Riflettendo sulla stagione attuale e sulla situazione della riforma in corso, possiamo affermare che il nuovo percorso di formazione iniziale e accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria prevede il superamento del TFA, come del resto già preannunciato nel decreto del 2010 e presenta un nuovo modello formativo, che cambia completamente quello che è stato sino ad ora il sistema di formazione e di reclutamento degli insegnanti. Si è fatta strada, all'interno della ricerca contemporanea, la consapevolezza che la professionalità docente, oltre che su una solida cultura disciplinare specifica, dovrebbe strutturarsi, innanzitutto, su una *cultura generale*, su un sapere unitario, complesso, interdisciplinare, in grado di promuovere, negli studenti, una *comprensione integrata* delle stesse conoscenze disciplinari. La formazione iniziale dei docenti sarà affidata alle Università ma, diversamente che in passato, avverrà già durante il corso di laurea e non soltanto dopo, come avveniva con le SISS, i TFA e i PAS. All'interno del percorso universitario i futuri docenti acquisiranno competenze antropo-psico-pedagogiche e didattiche e, successivamente, saranno sottoposti a un tirocinio di due anni, prima di diventare docenti a tutti gli effetti. La legge di Riforma della Scuola n. 107/2015, affida al Governo diverse deleghe, tra le quali quella relativa al riordino del sistema di formazione iniziale e accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria e, al comma 181, si dichiara che *l'introduzione di un sistema unitario e coordinato comprende sia la formazione iniziale dei docenti sia le procedure per l'accesso alla professione, affidando i diversi momenti e percorsi formativi alle Università o alle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e alle istituzioni scolastiche statali, con una chiara distinzione dei rispettivi ruoli e competenze in un quadro di collaborazione strutturata.* Le Università e le Accademie attiveranno*, rispettivamente,* corsi di Laurea magistrale e corsi di Diploma di lau-

rea di secondo livello, coerenti con le classi disciplinari di concorso, terminati i quali, si potrà accedere al concorso nazionale, i cui vincitori saranno assegnati a un' Istituzione scolastica o a una Rete di scuole e saranno assunti con un contratto di tirocinio retribuito di durata triennale[1]. *Una preparazione universitaria in cicli di studio dedicati allo sbocco professionale degli insegnanti risulta fondamentale, così come è fondamentale che il tirocinio sia svolto all'interno di tali cicli. La stesura dei curricula dei corsi potrebbe fruttuosamente basarsi su questo lavoro, indicando chiaramente gli obiettivi formativi dei diversi insegnamenti, in modo da fornire il lavoro di messa a punto delle competenze necessarie al docente.* I docenti assunti con la procedura sopra descritta dovranno conseguire, durante il primo anno di contratto, al fine di completare il percorso di formazione iniziale, un diploma di specializzazione organizzato dalle Università o dalle Accademie, i cui contenuti saranno attinenti alla didattica della classe disciplinare di concorso, alla pedagogia, alla psicologia e alla normativa scolastica. Nei due anni successivi, i docenti dovranno effettuare il tirocinio formativo facendo propria gradualmente la funzione docente, anche in sostituzione dei colleghi assenti. Terminato e superato positivamente il periodo di tirocinio, si verrà assunti a tempo indeterminato. Il nuovo percorso di formazione iniziale e accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria, va a modificare sostanzialmente quello che è stato sino ad ora il sistema di formazione e reclutamento.

Il percorso di formazione iniziale e accesso ai ruoli del personale docente, sopra descritto, diventerà, negli anni a venire, l'unico sistema per accedere all'insegnamento nella scuola secondaria. Non mancano, tuttavia, i problemi da affrontare e da risolvere in sede di decreto delegato, come, ad esempio, organizzare al meglio, anche riguardo ai contenuti obbligatori, il conseguimento di (almeno) 24 crediti formativi universitari "nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche", sia nel caso che facciano parte dei curricula delle lauree e lauree magistrali, sia che siano conseguiti a titolo di crediti aggiunti, e come strutturare in maniera ottimale il triennio di formazione professionalizzante, in modo tale che sia chiara e diventi operativa la stretta cooperazione e la responsabilità condivisa del sistema universitario e del sistema scolastico. Come ha affermato Baldacci, potrebbe essere ipotizzabile un modello integrato (Baldacci, 2014), in modo che l'iniziale formazione universitaria dei docenti, oltre ad equipaggiarli di un

1. I decreti legislativi, conseguenti alle deleghe affidate dalla legge n. 107/2015 al Governo, che delineeranno, tra le altre cose, il nuovo sistema di formazione e reclutamento dei docenti della scuola secondaria, dovranno essere emanati, come si legge al comma 180, entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della Legge 107/2015.

set di competenze fondamentali, permetta loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, gettando così le basi per una formazione in servizio, permanente e di elevata qualità. Scuole ed Università non possono evitare di tematizzare la costruzione formativa del desiderio di realizzare se stessi come persona e come lavoratore; ad esse si chiede, con sempre maggiore decisione ed urgenza, di alimentare il processo di conoscenza di sé e della propria storia, di individuazione e valorizzazione delle proprie specificità, di ricerca e di verifica di percorsi possibili.

2. La figura del Tutor e la nuova formazione

L'idea complessa della professionalità docente richiede una pluralità di competenze che superi la parzialità dell'immagine dell'insegnante visto come esperto, ora di contenuti, ora di metodi didattici, ora come depositario dell'istruzione, ora come educatore. Essa non è dovuta solo alla molteplicità delle dimensioni di competenza implicate, ma anche al fatto che tali dimensioni si devono variamente intrecciare ed integrare nel contesto delle pratiche scolastiche. Il riordino della formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria dovrebbe avvenire in un'ottica integrata secondo cui vengono concepite le relazioni tra questi dispositivi, che li portano ad intrecciarsi variamente in forme mobili e non sempre prevedibili. Il Tutor assumerà un ruolo significativo non solo nella fase finale del periodo di prova, quando dovrà rilasciare parere motivato al dirigente scolastico circa le caratteristiche dell'azione professionale del docente che sarà a lui "affidato", ma soprattutto nel corso dell'intero anno scolastico, quando dovrà espletare una importante funzione di accoglienza, accompagnamento, tutoraggio e supervisione professionale. Si tratta di un compito impegnativo per il quale sono richieste specifiche competenze organizzative, didattiche e relazionali, perchè il periodo di prova si caratterizzi come un effettivo momento di crescita e di sviluppo professionale, orientato alla concreta assunzione del ruolo del nuovo insegnante. Pensare la figura del Tutor in un'ottica integrata supera così la mera logica empirica. Al riguardo sarebbe opportuno che la formazione del Tutor e il tirocinio avvenissero all'interno della preparazione universitaria in cicli di studio dedicati allo sbocco professionale degli insegnanti e la stesura dei curricula dei corsi potrebbe fruttuosamente basarsi su questo lavoro, indicando chiaramente gli obiettivi formativi dei diversi insegnamenti, in modo da fornire il lavoro di messa a punto delle competenze necessarie al docente. Qualsiasi pratica professionale complessa non richiede, infatti, la mera "applicazione" di conoscenze e soluzioni acquisite in astratto, ma l'attitudine ad

affrontare in maniera intelligente e riflessiva i problemi del proprio campo d'attività. Il tirocinio non è da vedere come mero praticantato, ma come il terreno in cui l'apprendistato culturale (l'imparare da insegnanti già esperti) s'intreccia con la prassi della ricerca-azione (col circolo attività-riflessione) creando l'opportuna tensione tra innovazione e tradizione didattica[3], condividendo la responsabilità formativa del futuro insegnante all'interno di collaborazioni con Reti di scuole e con l'eventuale individuazione di Scuole Polo. La situazione dell'esperto/competente e del novizio/apprendente richiama il modello dell'apprendistato cognitivo. L'esperto è colui che mostra, attraverso prestazioni e performance, la propria padronanza della competenza in contesto. Egli, inoltre, coinvolge il novizio in prestazioni che da semplici evolvono gradualmente verso compiti più complessi. In questo percorso è costante il suo sostegno così come i suggerimenti volti allo sviluppo della piena autonomia dell'altro. In sintesi, il competente/esperto svolge una funzione di scaffolding nei confronti del novizio/apprendente, secondo un modello che si rifà al costrutto di sviluppo prossimale Questo rapporto non può essere organizzato alla luce di una logica gerarchica, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica, che ne costituisce l'applicazione, perché qualsiasi pratica professionale complessa richiede l'attitudine ad affrontare, in maniera riflessiva, i problemi del proprio campo d'attività e non la mera "applicazione" di conoscenze e soluzioni acquisite in astratto. Peraltro, anche il modello costruito su una mera logica empirica, che passa ad una professionalità tutta costruita sull'esperienza professionale, appare segnato da gravi limiti. In questo caso la preparazione iniziale del docente dovrebbe essere limitata ai saperi da insegnare e ad una modesta dotazione di conoscenze pedagogico-didattiche, che devono solo fornire un primo approssimativo orientamento, ma se tale logica empirica fraintende l'apprendimento dall'esperienza che avviene in maniera meccanica, senza riflessività intelligente, si formeranno abitudini professionali rigide e poco consapevoli. Il corredo professionale del docente, cioè, andrà incontro alla cristallizzazione in una serie di copioni fissi, privi di flessibilità. Anche per gli alunni la presenza del tirocinante può essere una risorsa preziosa. È portatore di nuove occasioni, è stimolo per sperimentare interazioni inedite, è possibilità di accrescimento e valorizzazione di tutte quelle forme di ricchezza socio-affettiva, intellettiva e culturale che sono connaturate ad ogni nuova relazione (Biagioli, 2016).

Condividiamo la necessità imprescindibile per il docente in formazione di un periodo di tirocinio in classe, e la necessità di essere affiancato da un collega esperto che si lasci osservare in prove più o meno impegnative. Saper insegnare vuol dire essere specialista della complessa capacità di mediare e trasformare le conoscenze curricolari di contenuto, allo scopo di adattarle alle conoscenze del

soggetto e del suo contesto, rendendole coerenti alle procedure, in maniera che l'alchimia dell'apprendimento abbia luogo nel discente. I problemi che gli studenti osservano nella realtà scolastica diventano, da una parte, una prospettiva di osservazione dei fatti educativi e, dall'altra, una ricerca di soluzioni all'interno di determinati campi concettuali. Il ruolo della teoria in tal modo non viene identificato solo con la soluzione di problemi pratici, ma la teoria emerge nel contesto, cioè in quello dell'attività stessa di cui vuol essere teoria. La professionalità dei futuri insegnanti non può prescindere dal coinvolgimento dei soggetti in esperienze concrete[2].

Elemento fondamentale e imprescindibile del profilo professionale del docente è una solida cultura generale, da un lato, e una preparazione disciplinare specifica, dall'altro lato. Questa preparazione disciplinare specifica è organizzata in modo che, su una base larga e sicura di conoscenze assai approfondite relative alle discipline di insegnamento, si possano innestare le ulteriori conoscenze che si rendano indispensabili nel tempo, in corrispondenza del continuo accrescersi di acquisizioni che caratterizza oggi lo sviluppo di ogni scienza. Da questo punto di vista, la formazione iniziale dell'insegnante va considerata sempre nella prospettiva delle successive integrazioni, da realizzare in sede di formazione in ingresso e, soprattutto, di formazione in servizio. Il sapere da insegnare va posseduto a livello di contenuto e di metodo poiché l'insegnante non deve trasmettere solo i contenuti, ma anche guidare gli allievi a pensarli secondo i metodi e gli strumenti di ricerca attraverso cui sono stati elaborati.

3. Per un approccio narrativo e critico-riflessivo delle epistemologie professionali degli insegnanti

Un modello di formazione che stimoli "esperienze riflessive" di "apprendistato professionale", anche attraverso la ridescrizione soggettiva dell'esperienza, favorisce sicuramente la "trasformazione di una situazione indeterminata" in una traccia euristica da sottoporre ad indagine, che diventa una lettura del "pensiero riflessivo" e sviluppa forma mentis. Anche i Rapporti Eurydice sulla formazione iniziale e la carriera degli insegnanti europei sollecitano, fin dal 2002, lo sviluppo di competenze riflessive per i futuri insegnanti (EURYDICE, 2014). Secondo questa prospettiva, la formazione all'insegnamento dovrebbe perciò fondarsi sulla ricerca, ed essere essa stessa oggetto di studio. La natura composita della formazione universitaria degli insegnanti, che viene articolata

2. Sull'argomento, cfr. S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2012.

e descritta dai suddetti Rapporti, riguarda infatti le conoscenze disciplinari e pedagogiche; le abilità e competenze per sostenere l'apprendimento; la comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell'insegnamento. In particolare si delineano tre ampie aree di competenze, di cui la prima, saper lavorare con gli altri, pone l'accento sui valori di inclusione sociale insiti nella professione, per lo sviluppo del potenziale di ogni studente, insieme con abilità relazionali, conoscenze psicopedagogiche e capacità di cooperazione tra pari. Nell'area che riguarda l' uso di conoscenze, tecnologie e informazioni si prevedono le capacità di reperire, analizzare, validare, trasmettere e sottoporre a riflessione diversi tipi di conoscenze con un uso appropriato e sicuro delle nuove tecnologie e ciò implica lo sviluppo di abilità pedagogiche, teoriche e pratiche, nel costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo autonomia critica nelle scelte e facendo ricorso a un'ampia varietà di strategie metodologico-didattiche.

Ma è la terza area quella in cui gli insegnanti sono pensati come promotori dello sviluppo dei futuri cittadini europei, come persone capaci di incoraggiare gli studenti alla cooperazione e alla comprensione interculturale e al saper operare in contesti sociali. Si comprende come tali aree di competenze vadano ben al di là della semplice preparazione disciplinare che, pur rimanendo essenziale, ricopre ormai solo uno dei tanti spazi formativi della professionalità docente. E l'identità professionale ha molto a che fare con il racconto che, del suo ruolo, a sé e agli altri, fa il docente stesso. L'identità è sempre in precario equilibrio tra processi di auto-narrazione e processi di etero-narrazione, tra tendenze alla continuità e spinte al cambiamento; è, in qualche modo, l'esito di un processo di negoziazione tra la persona e il contesto e, quando in tale transazione si generi un conflitto, il conflitto può risolversi solo in un'autonarrazione che consenta la conservazione dell'autostima (Clarizia, Lombardi e Quatrano, 2012, p. 61). È noto che Husserl, fondatore della moderna fenomenologia, abbia affermato che tutto quello che accade è nella mente, e l'oggetto di studio deve essere la mente. Anche Hanna Arendt e i pragmatisti della scuola americana parlano della formazione come un *continuum* in cui scorrono affetti, pensieri, convinzioni, presupposizioni, teorie, tutti mirati a individuare le modalità per rendere attraente ed efficace il profilo professionale dell'insegnante (Mortari e Saiani, 2014, pp. 175-177). Se si potessero considerare questi aspetti, forse anche i piani di studio sarebbero più consoni a preparare i futuri insegnanti. La formazione del sapere delle comunità dipende infatti dalle attività professionali degli insegnanti e, mentre possiamo affermare che la loro preparazione professionale nei corsi di Laurea è decisamente ben impostata in modo disciplinaristico, la Didattica generale fa propri i problemi relativi all'insegnamento scolastico. L'unità fondamentale di studio è il sistema didattico che spesso viene studiato indipendentemente dal fatto di costituire un'istituzione educativa che agisce in

rapporto ad altre simili istituzioni con lo scopo di raggiungere obiettivi educativi storicamente e socialmente determinati. I percorsi di formazione degli insegnanti sono pensati secondo logiche giustappositive anziché integrative. I fenomeni didattici hanno in loro stessi un carattere specifico che può essere rapportato alla specificità dei saperi e un carattere generale che può essere rapportato all'istituzione di un processo intenzionale di insegnamento e apprendimento (Martini, 2009, p. 97).

Del resto anche il DM 850/2015, che riguarda il primo anno di formazione per gli insegnanti di ogni ordine e grado immessi in ruolo nel 2015 e che affida all'Indire il compito di realizzare e aggiornare la piattaforma digitale appositamente predisposta come strumento in grado di accompagnare e supportare gli insegnanti con una serie di attività guidate di analisi e di riflessione sul loro percorso professionale, inizia con l'inserimento nell'ambiente online del bilancio delle competenze e con un'autovalutazione sullo stile di insegnamento utile a evidenziare i punti di forza e le aree di miglioramento. La piattaforma online consente l'elaborazione di un curriculum formativo in cui il docente documenta le proprie esperienze educative e i risultati ottenuti durante la progettazione, realizzazione e valutazione delle attività di formazione. L'insegnante può creare il portfolio delle attività come strumento importante per la sua crescita professionale, in quanto consente di raccogliere e presentare le attività realizzate, mettere in luce le competenze formative e riflettere sulle proprie capacità relazionali. In questo caso è l'ambiente online che diventa lo strumento previsto per consentire ai docenti di tracciare il bilancio finale delle competenze, documento, questo, che evidenzia i miglioramenti ottenuti durante il periodo di formazione e permette di individuare le aree che necessitano di un ulteriore potenziamento. Questa componente di progettazione individuale deve però confrontarsi ed integrarsi con una parte di lavoro coordinato con altri insegnanti, perchè la scuola sia intesa sempre come soggetto collettivo comune e insieme *communitas* (Dozza, 2009, p. 93). Tra gli strumenti online a disposizione degli insegnanti c'è anche un *forum* di incontro e discussione in cui ogni partecipante potrà condividere le proprie esperienze e interagire con i colleghi per approfondire argomenti di interesse comune. Le attività e i contenuti sono pensati per accompagnare il docente in un percorso di crescita e di riflessione sulla propria pratica professionale ma soprattutto nell'ottica di documentare e mostrare il proprio modo di pensare e realizzare l'insegnamento in maniera fortemente connessa alla situazione in cui esso avviene. La soggettività fa parte a pieno titolo della riflessione didattica. Non possiamo mantenere la formazione degli insegnanti in situazione, senza introdurre la metodologia autobiografica, in quanto essi sono soggetti narratori delle proprie esperienze, del proprio modo di rapportarsi alle azioni che svolgono, e alle caratterizzazioni tipiche dello stare a scuola: ma questo deve essere

pensato e supportato con dispositivi riflessivi finalizzati alla costruzione di conoscenze (Rossi, Magnoler e Scagnetti, 2013; Biagioli, 2015).

Certo è che, per la costruzione della propria biografia, occorre che l'attenzione di ogni insegnante in formazione sia centrata sui momenti significativi che contribuiscono al proprio sviluppo professionale, in modo da comprendere la professionalità in costruzione e questo può avvenire solo soffermandosi su quanto si sappia organizzare e progettare il proprio lavoro in classe. Occorre però conoscere e saper utilizzare protocolli di osservazione e di auto-osservazione, strumenti che potrebbero essere previsti nei futuri percorsi di studio. Importante sarà dunque proporre e indicare, già all'interno della formazione, un possibile percorso di approfondimento, confronto e studio intorno a quelli che sono stati, fin qui, i temi di indagine privilegiati dalla ricerca educativa e pedagogica: comunicazione, relazione, cura, identità, responsabilità, narrazione, quali possibili parole chiave di riflessività formativa, ma non al fine di rendere tutti specialist*i* della riflessività pedagogica, bensì per poter agganciare la formazione personale e professionale di ognuno alla consapevolezza delle dinamiche costruttrici di senso identitario (umano e personale). È ora di ricomporre ciò che è da sempre disgiunto, cioè nominare il sapere pedagogico come sapere teorico-pratico e poi ritenere di profilo non equivalente il ragionare intorno alla pratica. Il contributo di Schon spinge a tenere in considerazione il ruolo che svolgono i saperi che si creano proprio nella e dalla pratica, mentre gli approcci di tipo narrativo, autobiografici e clinici, richiamano all'apporto dei saperi personali, composti da insiemi di spezzoni di teorie, esperienze vissute, valori sociali, modelli pedagogici e stili riproiettati all'esterno una volta che ci si trovi a svolgere la professione educativa (Riva, 2009). L'identità, in quanto identificazione di una persona nel suo ruolo, è, anche per il futuro insegnante, connessa alla nozione di narratività perché l'identità è il racconto della storia di una vita. La ricerca educativa dovrebbe spingersi verso questa direzione perchè lo scrivere aiuta sempre lo scioglimento dei "nodi" profondi, con la consapevolezza che anche nella costruzione del sapere insegnare, il disagio può trovare una ragione di esistenza e un senso (Perla, 2010, pp. 181-182; Schön, 2006) sia che tratti il racconto autobiografico, la biografia didattica, la storia di vita, il giornale di formazione o la scrittura diaristica.

Bibliografia

Baldacci, M. (2013), *Un'epistemologia della ricerca educativa*, in Baldacci, M. e Frabboni, F., *Manuale della metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino, pp. 43-74.

Baldacci, M. (2014), *La formazione di docenti e il tirocinio*, in Mariani, A., *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, University Press, Firenze, pp. 37-42.
Biagioli, R. (2015), *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
Biagioli, R. (2016) (a cura di), *Tutoring and mentoring in education*, ETS, Pisa.
Chianese, G. (2012), *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, FrancoAngeli, Milano.
Clarizia, L., Lombardi, M.G. e Quatrano F. (2012), «Adolescenti a scuola: riflessioni a margine di una ricerca», in *Nuova Secondaria*, 1.
Dozza, L. (2009), «La valutazione degli insegnanti», in *Pedagogia più didattica*, 2, pp. 87-94.
EURYDICE (2014), *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III: *Professione docente: profili, tendenze e sfide*, in www.eurydice.org: Rapporto I (2002): *Formazione iniziale e passaggio alla vitaprofessionale*, Bruxelles, 2002; Rapporto II (2002): *Offerta e domanda*, Bruxelles, 2002; Rapporto III (2003): *Condizioni di servizio e salari*, Bruxelles, 2003; Report IV (2004): *Keeping TeachingAttractive for the 21st Century*, Bruxelles, 2004; Supplementary Report (2005): *Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002)*, Bruxelles, 2005.
Graziosi, A. (2010), *L'Università per tutti*, il Mulino, Bologna.
Martini, B. (2009), «Invarianti concettuali per un modello generale delle didattiche disciplinari», in *Pedagogia più Didattica*, 2, pp. 95-102.
Mortari, L. e Saiani, L. (2014), «Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari», in *Il Pensiero Scientifico Editore*, pp. 175-177.
Riva, M.G. (2009), «Ricerca e formazione alle professioni educative e formative», in *Studi sulla formazione*, 1/2, pp. 89-98.
Perla, L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
Rossi, P.G., Magnoler P. e Scagnetti F. (2013), *Ricerca e professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica*, in Corsi, M. e Ascenzi, A., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma, pp. 545- 561.
Schön, A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
Ulivieri, S. (2012) (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, ETS, Pisa.
Ulivieri, S. (2012), *La formazione, un impegno per il futuro*, in Corsi, M. e Ulivieri, S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
Ulivieri, S. (2015), «La mission sociale dell'educazione e della scuola», in *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 13-20.

15. Sentiments et relations: raconter, ecrire et se former

di *Mireille Cifali Bega*

1. De la relation educative

1.1. Une approche clinique

Avant d'aborder la question de la relation éducative, ce qu'elle exige comme formation, et la place de l'écriture dans cette formation, je souhaite d'abord introduire le lecteur au point de vue qui est le mien, aux positions épistémologiques orientant mon regard. Pour mieux rendre visible le lieu d'où je parle.

Si, dans un premier temps[1], je me suis intéressée aux rapports qu'entretient la psychanalyse avec l'éducation, si j'ai travaillé dès le départ les liens entre la théorie et des actions professionnelles pour en dénoncer certains travers, si je suis partie des pratiques professionnelles pour penser les difficultés rencontrées dans les «métiers de l'humain», comme je les ai appelés (ou autrement nommés les «métiers de la relation»), c'est ensuite sous le vocable «approche clinique» ou «démarche clinique» qu'avec d'autres j'ai nommé la particularité de mon angle de recherche, de formation et d'intervention. Le lecteur peut se référer à un certain nombre d'ouvrages collectifs publiés ces dernières années pour tenter de comprendre la particularité de cette approche (Cifali *et al.*, 2006, 2008, 2009, 2012).

J'ai en effet entrevu, chez certains chercheurs, une posture commune avec un souci exigeant de l'altérité, et une manière particulière de construire des connaissances en étant impliqué dans une relation singulière avec celles et ceux qui sont leurs vis-à-vis. J'ai eu la nécessité de reconstruire la façon dont la clinique traverse les disciplines universitaires; saisir de quelle manière dans chaque discipline – psychanalyse, médecine, sociologie, anthropologie, histoire, philosophie, ergonomie, sciences de l'éducation – on voit poindre une

1. Voir mon site mireillecifali.ch.

tension entre des cliniciens et, pour faire court, des expérimentalistes. La clinique, occupant une place marginale, maintient une altérité dans la norme scientifique; elle n'a pas à être hégémonique mais à interroger continuellement par sa présence les attendus de l'application scientifique, et vice versa. Si je me situe dans les sciences de l'éducation, je trouve toujours intéressant d'aller chercher des complicités dans d'autres disciplines, en examinant comment ces disciplines intègrent de tels débats. Nous savons aujourd'hui par exemple que dans la médecine – qui fut à l'origine de la clinique – la tension entre une approche clinique et une approche techniciste est grande et qu'elle est questionnée par une «éthique appliquée» (Malherbe, 2000, 2001).

La clinique se définit par le fait que nous sommes dans une situation où nous sommes impliqués et confrontés à de l'étrangeté, et où souvent nous devons permettre à quelqu'un de franchir un passage, une difficulté, une crise ou tout simplement une évolution: nous sommes présents pour que ce franchissement ne soit pas destructeur. Nous occupons alors une position éthique que nous pourrions définir ainsi: nous ne faisons pas à la place de cet autre, et avons besoin de mobiliser une intelligence qui met en mouvement son intelligence à lui, ses forces à lui. L'enjeu? Un certain rapport à l'être parlant, non dans son expressivité mais dans ce qui, dans sa parole, surgit de son rapport à un social, à une norme, en lien avec de l'affect, des sentiments éprouvés, de l'imaginaire.

Nous pensons qu'un professionnel œuvrant dans les métiers de la relation est dans une posture clinique, qui requiert des qualités et une intelligence différentes de celle d'un chercheur d'expérimentation. Comme il est impliqué dans une situation et dans son rapport avec d'autres, qu'il est pris dans des contraintes institutionnelles déterminant son action, et qu'il est livré à la singularité des situations qu'il traverse, il lui faut comprendre, construire une compréhension lui permettant de poser des gestes et des paroles ajustés, et contribuant ainsi à désengager une situation de ses paramètres possiblement destructeurs. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la question de la formation et de ses dispositifs.

1.2. Une rencontre nécessaire

Interrogeons maintenant la place qu'occupe la relation pédagogique, ou autrement nommée la relation à un autre (que cet autre soit au pluriel d'un groupe, ou au singulier d'une personne) dans l'exercice de l'enseignement. Si pour moi elle est évidente, elle ne l'est pas forcément pour celles et ceux qui réfléchissent et publient sur ce métier. Ce métier ne relève-t-il pas d'abord d'une transmission de savoir et donc, prioritairement et uniquement, du terrain, de

la didactique? Ce serait le rapport au savoir qui est central, et donc suffisant, pour exercer la profession d'enseigner. La relation à l'autre ne serait donc pas ce qui compte dans une profession ayant à se baser sur du savoir reconnu et quantifié. Or la «relation à l'autre» relève d'un domaine que l'on appréhende rarement avec des chiffres, et qui touche aux intimités. Et justement cette intimité ne peut, pour bien des auteurs, être appréhendée, car elle appartiendrait au domaine de la sphère privée du professionnel, qu'une formation se doit alors de respecter et ne saurait mettre au travail.

Telle n'est évidemment pas ma position. Je vais donc faire partager aux lecteurs ce que, au fil des années de ma fréquentation avec des professionnels de l'enseignement, j'ai construit avec eux, en réfléchissant à partir de leur pratique, de leur questionnement (Cifali, 1994). Mes convictions, les voici.

La première: c'est dans la relation qu'adviennent les rencontres productrices de développement. J'ai cru, et je crois encore, à la force de la rencontre, définie comme ce qui pousse hors de soi. Une rencontre qui nous laisse parfois différent d'avant, même si nous avons une certaine permanence dans notre évolution. Jusqu'à présent, la relation entre les humains soutient le grandissement et le plus souvent l'apprentissage, autorise la guérison psychique, la sortie de la difficulté. Nous aurons beau avoir des pilules pour chaque disfonctionnement repéré socialement, un humain a nécessité vitale de construire du sens à ce qui lui arrive, et de s'arrimer à quelqu'un pour se risquer à exister et à comprendre. Nous avons beau avoir des machines, c'est avec quelqu'un qui guide nos pas que nous nous risquons le plus souvent à quitter le terrain du connu pour apprendre ce que l'on ne sait pas encore. C'est là la force de la rencontre entre des humains, autour du grandir, de l'apprendre et du guérir.

La seconde conviction: c'est dans la relation aussi que prennent place les violences et les humiliations, les gestes destructeurs, et nous ne pouvons pas les laisser s'actualiser sans frein.

Relation à soi, relation d'altérité

Quand on enseigne, on le fait à l'intérieur d'une relation à la fois individuelle et groupale, d'une relation que l'on qualifie d'intersubjective. Relation à un groupe, relation à un individu, l'un et l'autre en même temps. Notre interaction à un autre – un sourire, une manière de parler, de regarder, d'accueillir – est inévitable, même si théoriquement on n'en tient pas compte. Nos métiers – c'est une banalité – convoque notre relation à l'autre, où nous y jouons une partie de nous-mêmes. Toute relation pédagogique est un accélérateur d'inconscient comme l'écrit Francis Imbert (1994). Elle touche à des endroits sensibles, là où nous n'avons pas de maîtrise, là où nous ne savons pas. C'est une des hypothèses de la psychanalyse: nos réactions face à ce qui est touché de

nous vont dépasser le contexte présent pour s'alimenter à notre histoire inconsciente. Il nous faudrait ici traiter de la force du transfert dans les relations humaines, de cette mobilisation de l'inconscient face à un autre, je ne m'y arrêterai pas et je renvoie le lecteur par exemple aux nombreux ouvrages de Francis Imbert (1992, 1994, 1996, 1998, 2000), de Claudine Blanchard-Laville (2001), Jacques Lévine et Jeanne Moll (2000, 2009).

Si nous acceptons cette part, alors le métier exercé devient un formidable accélérateur d'évolution, cette rencontre de soi avec l'autre constitue sa richesse. C'est une part où il y a de l'ombre, où le processus de répétition nous tient, où nous confondons souvent présent et passé, et actualisons avec l'autre des scènes qui nous concernent. Si nous avons peur d'un autre, ou si nous avons peur de ce groupe dans le pouvoir qu'il détient et qui nous fragilise, alors nous nous défendons et, quand nous nous défendons, nous risquons de le prendre comme un objet transférentiel, nous allons – vulgairement parlant – lui faire payer ce qui ne lui appartient pourtant pas. Ce sont les savoirs de l'altérité qui nous sont nécessaires, même si le métier d'enseigner a comme mission principale: la transmission du savoir à un groupe dans une institution qui n'a pas de visée thérapeutique mais qui a à se confronter aux difficultés éprouvées par plus d'un.

Il s'agit de l'admettre, dans notre attitude professionnelle il y a souvent de l'aveuglement que nous pouvons toujours justifier en recourant à des rationalisations. A plus d'une reprise, nous ne nous entendons plus, et cela dit sans jugement de valeur. Et je dis «nous», c'est-à-dire autant moi que les autres, je m'inclus dans le lot des aveuglés. Souvent il n'y a qu'une personne autre que nous qui puisse s'étonner, nous tirer hors de nous-mêmes, encore faut-il que nous le lui permettons et que nous lui soyons gré de désigner notre implicite, mais bien souvent nous ne lui accordons pas cette place, ne voulons pas l'écouter, nous sentant trop en danger. Et nous demeurons enfermés en nous-mêmes. Certes à court terme, cette position est peut-être plus commode, moins dérangeante, mais à long terme elle risque d'être dévastatrice. Nous sommes ici dans un autre registre que le rationnel, notre intelligence peut s'y échouer, et cela est normal. Nous sommes dans l'ordre des sentiments. Etre professionnel exige en revanche de les penser, nous y reviendrons.

Dans tout contexte de travail, l'aspect relationnel a donc son impact, qui dépend de comment est conçu cet autre. Dans l'éthique d'une approche clinique, l'autre est un sujet en devenir, un sujet moteur de son évolution, avec qui l'action professionnelle doit compter, sans qui elle ne devient que dressage et imposition, et lui qu'un objet passif. Nous ne pouvons cependant le découvrir sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi. Sont exigés tout à la fois un décentrement et un retour sur soi. Cet autre n'est plus alors un «objet» d'étude, mais un sujet qui rencontre notre action et

la bouleverse. C'est dire qu'un professionnel est entamé, affecté par ce travail avec un autre (au singulier comme au pluriel). Il est un praticien qui construit sa décision et sa connaissance en interaction avec lui. Il accueille parfois sa souffrance, sa faiblesse passagère ou incrustée; il les écoute et se laisse guider par elles; il accepte d'être mis face à des dilemmes; il œuvre pour que les sentiments colorant son action ne soient pas projection ou introjection.

Tenir compte de cette dimension ne signifie pas qu'on minimise les techniques, le savoir et sa transmission; il s'agit de tenir les deux, et là réside l'une des difficultés. Ma conviction est une banalité qui est cependant souvent occultée: le savoir est structurant psychiquement, s'il prend place dans une relation travaillée. Il permet un développement de l'être, tout autant que du savoir. Du savoir et de l'apprendre, personne ne devrait en être exclu. Le désir d'apprendre, la passion de connaître, la curiosité sont si précieux, la vie durant; le rapport au savoir est un des biens humains ne passant pas seulement par le scolaire mais que le scolaire peut développer et dont il lui faut s'abstenir de détruire. Or, ce pouvoir structurant du savoir l'est quand il prend place dans une intelligence de la relation, d'autant plus lorsque nous nous confrontons à une difficulté d'apprendre.

1.3. Une mise au travail des sentiments

Beaucoup de métiers sont en désarroi par rapport à ce qui se passe dans la relation à l'autre, ou de ce qui ne devrait pas se passer justement: de la passion, des sentiments intempestifs, du rejet, parfois même de la haine. Alors même que ces métiers sont fondés sur des idéaux d'aide, de construction, de développement, d'accompagnement dans l'appropriation du savoir, les professionnels s'aperçoivent que des forces contraires peuvent s'y loger, et où – comme partout ailleurs – existent de la cruauté, de l'humiliation, des défenses face à l'autre, des envies de destruction.

Subjectivité versus objectivité

Quand nous évoquons la relation éducative, vient effectivement au devant de la scène les sentiments éprouvés, ce qui heurte un idéal professionnel actuel: celui de l'objectivité. Or, dans l'action professionnelle, les sentiments existent, ils sont massifs, même si on les réprime. Lorsque j'autorise à raconter, à décrire une action, un événement du quotidien professionnel, ce sont les sentiments qui viennent massivement, signant la défaite, l'erreur, l'incapacité, l'impuissance, la réussite, tout aussi bien que la rencontre. La honte, la culpabilité, le dégoût, la haine, l'amour, la détestation, l'agacement, la colère, l'injustice, le plaisir, la

jalousie, la joie, la tristesse, la pitié, la compassion, etc., se racontent pour comprendre ce qui s'est passé. Ils font partie de notre rapport au monde, et à l'autre.

Que ce soit dans les professions de l'instruction, du soin ou de l'assistance sociale, une conviction actuelle s'affiche pourtant avec force: il ne faudrait ni éprouver ni laisser voir ses émotions; les sentiments seraient précisément de l'ordre d'un subjectif néfaste par rapport à l'objectivité requise; il serait nécessaire de rester neutre, en laissant au vestiaire tout ressenti. En bref, il s'agirait de «gérer» les sentiments lorsqu'ils apparaissent, ce verbe lui aussi insiste. Les sentiments venant ternir l'idéal de maîtrise, ils sont donc à cacher, ils trahissent une faiblesse, une sensiblerie non digne de la rationalité nécessaire.

Aujourd'hui, cette représentation d'une action désincarnée, cet idéal scientifique de l'action protégeant le professionnel de tout investissement sensible structure plus d'une profession de l'humain. S'exprime alors avec force la représentation d'une affectivité parasite, avec la conviction que les sentiments ne sont pas de l'ordre de la connaissance et qu'ils ont donc à être éliminés. L'engagement dans la situation est vécu comme une nocivité. Et la rationalité recherchée passe par l'éloignement des sentiments. Ils n'ont rien à faire dans cet espace balisé où devrait régner la rationalité, la compétence, et donc essentiellement l'intelligence; où, pour une part, nous obéissons à des ordres, des règles, des règlements et exerçons une fonction à quoi se réduirait notre vie professionnelle. L'idéal serait donc de juste «fonctionner». Eprouver des sentiments peut ainsi être entrevu comme une emprise indue d'un affectif envahissant, et même d'une position maternante de mauvaise augure lorsqu'on travaille dans le social et avec des groupes. Travailler à l'affect n'est pas digne des adultes. Tenir compte de l'affect est encore tout juste possible pour ceux qui travaillent avec de jeunes enfants.

Se jouent donc, sur le plan de l'action professionnelle, les tensions inhérentes liées au souhait d'être enfin rationnel, ou du moins raisonnable. On y répète que la raison n'est pas le cœur. Que les malheurs humains naissent des passions. Que la rationalité est ce qui permet les progrès techniques, et ce qui neutralise les folies meurtrières. Les sentiments y sont de l'ordre du sens commun, d'un anti-scientifique qui déshonore la respectabilité sociale d'une profession: ils disparaissent de la justification de l'action. Autant de positions que je ne partage pas et qui, tout en semblant aller de soi, rencontrent de bien moins simples débats philosophiques.

Ethique et sentiments

En effet, certains auteurs affirment que les sentiments sont à la base de toute morale; que le sentiment est la dernière barrière contre une inhumanité toujours possible en chacun de nous; que la réaction à l'insupportable est fonde-

ment de notre humanité; que l'indifférence n'est pas absence de sentiments, mais déjà du mépris (Terestchenko, 2005). Ceux qui se préoccupent d'éthique, comme l'écrivain Robert Musil (1982) ou le philosophe Paul Ricoeur (1986) ou le sociologue Zygmunt Bauman (2003), associent l'éthique aux sentiments. La honte, la culpabilité, la peur, l'angoisse, le sentiment de justice, d'injustice, etc., seraient l'apanage de l'humain, la limite de sa résistance vis-à-vis de l'inhumain. Dans les sentiments, l'humanité se reconnaîtrait. La disparition des sentiments dans l'action humaine annoncerait des temps brutaux; la perte de réaction face à l'insupportable, la possibilité du pire. L'«indifférence morale» est le signe d'une probable déshumanisation; du retour, dans la démocratie, de l'horreur connue durant la deuxième guerre mondiale. Une barbarie, toujours possible (Améry, 2005).

Reprenons. Nos gestes, nos actions ont immanquablement des retombées, des conséquences. Nos gestes justes ne peuvent l'être que si nous regardons ce qu'ils ont provoqué. Nous sommes ici dans un registre de l'éthique. Cette dimension éthique de nos gestes professionnels ne se réduit pas à un discours de bons sentiments clamant des idéaux ne tenant pas dans le quotidien. Elle est présente en revanche quand nous interrogeons nos valeurs confrontées aux situations (nos impasses, nos dilemmes, nos contradictions) et considérons comment nos gestes rejaillissent sur celles et ceux avec qui nous travaillons. Il importe donc d'examiner le lien existant entre valeur et sentiment: comment définir nos valeurs professionnelles? Que disent les sentiments de nos valeurs? Comment habiter nos passions, non pas comme ce qui dévalorise l'humain, mais comme reconnaissance de notre ambivalence et comme lutte contre la destructivité toujours présente quel que soit le contexte historique et culturel où nous vivons? D'où vient notre engagement vis-à-vis de la souffrance? Que faire avec notre agressivité, notre possible violence, notre jalousie, notre envie, avec ces affects qui font qu'un autre est très souvent notre ennemi plutôt que notre ami? Que faire quand celui avec qui nous travaillons, nous agace, sur lequel nous actualisons notre sadisme, etc.?

Les humains souffrent certes de jalousie, d'envie, du désir de détruire, mais c'est trop charger les sentiments que de les rendre responsables d'empêcher la réalisation de ce dont nous rêvons: par exemple collaborer avec respect, vivre ensemble avec nos différences sans nous entre-déchirer, etc. Lorsque les professionnels évoquent ce qui les fait souffrir, ils nomment les sentiments qui accompagnent des actions blessantes, humiliantes. Et ces mêmes professionnels de désespérer de n'être pas plus raisonnables. Nous pouvons, avec eux, regretter que les relations professionnelles de proximité soient encore la proie de tant de passions destructrices; de tant d'appropriations et de réalisations fantasmatiques primitives où nous n'existons que si nous éliminons un autre; tant

de délires paranoïaques et d'usage pervers de l'humiliation, etc. Certes. Mais ce n'est pas le refoulement des sentiments qui nous permet de travailler en complémentarité, mais bien plutôt leur reconnaissance partagée.

Admettons aussi que nos gestes ont à être, parfois, purement techniques si nous voulons qu'ils aient de l'efficacité et que, parfois aussi, ils vont vers un partage des sentiments quand, par exemple, la technique ne peut plus rien. C'est cette tension qui est intéressante: cette possibilité que nous avons d'êtres justes dans ces deux moments, justes par rapport aux conséquences sur l'autre, sur soi et sur le monde. Quand on opère chirurgicalement, on est dans la technique; quand on annonce à un parent que nous avons échoué à guérir son enfant, nous sommes dans le partage de notre impuissance, de notre tristesse, et même dans le partage de nos pleurs. A cet instant, nous n'annonçons pas une information comme si elle était banale, et nous ne la fuyons pas non plus parce que nous sommes au bord des larmes.

Un professionnel est professionnel dans toutes les dimensions: techniques et humaines; il l'est donc quand sa parole est affectée et non pas seulement lorsqu'il exerce dans le détachement. Ceci apparaît particulièrement important quand nous considérons les effets de notre agir sur un autre et la situation où nous nous trouvons ensemble. N'oublions pas que le changement et le dépassement de difficulté sont souvent liés à une rencontre de sentiments, en thérapie comme en pédagogie. Daniel Stern l'évoque comme étant un «voyage en sentiments partagés» (2003, p. 203).

Raison et sentiments

La place des sentiments est donc ce qui départage le plus sûrement les approches de l'action professionnelle: d'un côté il y aurait un romantisme des sentiments qui n'honore pas la raison; de l'autre une rationalité inscrite dans une application scientifique censée garantir l'efficacité de l'action. Les images sont fortes, les métaphores parlantes. Une pensée dichotomique n'est souvent pas très porteuse. J'affirme, avec beaucoup d'auteurs du passé et du présent, que ni les sentiments ni la raison ne peuvent fonctionner les uns sans l'autre, et vice versa. C'est un travail sur les sentiments qui permet à la raison de se déployer. La raison sans la butée des sentiments peut s'avérer particulièrement dangereuse. C'est à tenir les deux que les professions trouveront à développer leur sens de la responsabilité.

Nous souffrons de l'emprise de nos sentiments quand ces derniers sont en effet aveugles; nous souffrons de l'emprise de la raison lorsque nous croyons qu'elle est la seule guide de notre action. Il nous faut réconcilier pensée et sentiment, raison et ressenti, technique et relationnel. Les tenir ensemble, et non pas séparés. D'un côté comme de l'autre, le danger vient de leur séparation. Se fier

à ses sentiments comme seul guide de l'action est dangereux; ne se fier qu'à une raison objective que l'on tient pour vérité, également. Aucun n'a l'apanage de nous épargner la destructivité toujours possible de soi, de l'autre et du monde. L'irrationnel n'est pas seulement du côté des sentiments. Les passions peuvent certes mener les humains à leur perte, mais la raison ne peut pas à elle seule les empêcher de détruire, parfois même elle engendre et justifie leur pouvoir d'anéantir.

Éprouver n'est donc pas, pour bien des auteurs, contraire à penser. Les sentiments seraient même la couleur des pensées, ce qui meut un humain, le pousse à agir, lui signifie sa manière d'être au monde, ce qui lui indique les valeurs avec lesquelles il juge de la réalité, ce qui l'incite aussi à s'engager. La pensée a donc une corporéité nécessaire. Quand nous disons «je ressens», cela signifie que telle est notre manière de voir le monde et l'autre. En reconnaissant qu'il n'en va pas forcément de même pour notre interlocuteur, alors nous pouvons dialoguer, non en imposant notre subjectivité comme vérité mais en nous confrontant aux deux versions de l'histoire partagée.

Aussi, lorsque nous affirmons que, dans l'action professionnelle, nous ne nous laissons pas guider par nos sentiments; lorsque nous sommes dans la désaffectivisation de nos gestes et dans la non-reconnaissance de cette part, c'est à ce moment-là justement que nous pouvons devenir aveugles quant aux conséquences affectives de cette position, quant à la violence qu'implique le fait de ne pas partager ce qu'un autre éprouve, de ne pas entendre la souffrance qu'il y a à échouer, par exemple. Lorsque nous agissons dans l'inconscience de ce qui se passe en nous-mêmes, nous risquons bel et bien, malgré nous, de provoquer des sentiments extrêmes qui peuvent interdire ce que nous cherchons: l'évolution de cet autre, le dépassement de sa difficulté présente, la découverte de sa capacité d'apprendre dans une sécurité non envahie par la peur.

Nos sentiments ne nous révèlent certes pas non plus la vérité, ils sont une indication subjective de ce qui se passe en moi, dans la situation, en rapport au monde. En les nommant, en les exprimant, en les reconnaissant, en les partageant, ils nous permettent de comprendre ce qui est engagé, en positif comme en négatif. Les sentiments sont donc précieux s'ils poussent à rechercher ce qui les meut. Nous comprenons que les éprouver n'est pas les actualiser. Nous saisissons en quoi ils freinent ou dynamisent notre action. En quoi le plaisir du partage et de la rencontre est ce qui justifie notre action. En quoi éprouver de la haine n'est pas une faute, mais l'actualiser oui. En quoi notre honte nous demande de rétablir notre dignité. En quoi notre culpabilité nous pousse à réparer le dommage commis, la souffrance causée. En quoi devant la détresse, nous avons à être touchés. Les sentiments éprouvés nous engagent donc dans une pensée affectée. Il n'y a pas de pensée de la relation sans une pensée des sentiments.

Accepter le «négatif»

Quand nous agissons dans un «métier de l'humain», nous ne pouvons pas éviter de nous poser la question de «qu'est-ce qu'un humain?». Question bien impossible à répondre! Nous savons ses beautés, ses joies, ses dons, son hospitalité; mais nous savons aussi sa violence, sa haine, ses rejets, ses exclusions, ses destructions… Nous le savons capable d'empathie et d'indifférence; d'amour et de haine, de joie et de tristesse, de rejet et d'attachement. Depuis le début du vingtième siècle, nous avons appris à compter sur ces deux versants, et qu'il est dangereux que l'un se détache de l'autre. C'est leur tension qui est constructive. Du côté du positif, nous n'engendrons pas forcément du positif, et le négatif n'engendre pas que du négatif. Au nom de l'amour nous pouvons faire mal; la haine est parfois un chemin à parcourir pour pouvoir pardonner; la tristesse est nécessaire pour que la joie soit possible; l'envie défait les relations humaines et nous avons à la dépasser pour faire solidarité.

Cette hypothèse choque les professionnels. Ils aimeraient que n'existe que le positif, et me traitent de pessimiste quand je leur enjoins de travailler, et non de nier, la part négative pour qu'elle puisse devenir positive: si nous nions cette part de haine, la part de rejet, la part du mal que nous avons chacun en nous, alors nous pouvons laisser libre champ à ce négatif. Si nous l'acceptons et la travaillons alors peut naître ce que nous cherchons à construire dans chaque humain: sa capacité de vivre avec lui-même et avec les autres. Notre vie est une lutte perpétuelle entre ces contradictions, c'est ce qui fait l'humain et c'est ainsi que nous avons à l'accepter. Et pour l'enfant, notre question devient alors comment l'introduire à cette humanité contradictoire: ne pas rejeter son agressivité mais lui permettre de la contenir et la transformer en un potentiel de vie; ne pas l'humilier parce qu'il est jaloux, mais lui permettre de comprendre ce qui le pousse… Nommer notre humanité, pour qu'il s'y repère, ainsi est notre travail de tous les jours. Souvent les adultes veulent pourtant que les enfants soient ce qu'eux-mêmes ne sont pas.

1.4. L'impératif d'une «bonne» relation

Si nous ne pouvons être ni uniquement dans l'affect ni uniquement dans la rationalité, ni dans l'indifférence ni dans la fusion, quelle est la bonne relation? Telle est la question récurrente. Ici intervient un slogan que l'on répète à l'envi: être «à la bonne distance», ni trop proche, ni trop loin. On fait parfois miroiter une «bonne relation» que nous saurions définir dès le départ, et une fois pour toute.

Existe-t-elle? Non. Dans la relation à un autre, nous avons constamment à naviguer: nous risquer, être dedans, parfois trop proche, pour éprouver et comprendre et reprendre une position plus extérieure, toujours guidé par ce qui se passe pour lui ou elle, dans sa possibilité de passer la difficulté présente ou dans le risque d'apprendre. Cela signifie que la fameuse «bonne distance» est le résultat d'un travail. Qu'être proche peut être nécessaire à un moment donné, puis nous avons peu à peu à nous retirer pour que l'autre poursuive son chemin sans nous. Qu'il y a une régulation constante qui provient de notre intelligence de la situation. Il s'agit parfois d'être dans la sollicitude tout en demeurant exigeant. Mais toujours bannir de nos actes et paroles, le mépris et l'humiliation comme mode de relation à un autre. Trop de proximité est à terme insupportable pour lui comme pour nous. Trop de distance aussi. La «bonne distance» ne peut être définie a priori, elle est un savoir qui dépend des circonstances.

Arrêtons-nous ici à quelques situations emblématiques de la relation éducative.

Une relation à la souffrance

Existe une fascination actuelle pour la souffrance. Combien de fois n'ai-je pas entendu de jeunes étudiants s'identifier à la souffrance subie par un élève et dire qu'ils ne pourront pas travailler avec lui, tellement il le plaigne, tellement sa vie est horrible, qu'il est une victime à qui rien ne peut être imposé. La souffrance d'un autre leur ôte toute perspective de relation, tant l'identification à sa souffrance les inhibe dans leur lien. Trop de confusion avec l'autre entraîne une inhibition de nos gestes.

Dans l'idéologie de l'éducation d'aujourd'hui, nous sommes passés d'un négatif comme modèle, avec son cortège d'humiliations et de violence, à un positif comme unique bienfait pour grandir ou apprendre. Epargner la souffrance, dire «oui oui» et jamais «non», ne pas contraindre, ne pas limiter, accorder, protéger…, sont les leitmotivs d'une certaine conception à éduquer. Philosophiquement cela pose la question de la place de la souffrance dans la vie d'un humain.

L'idéologie chrétienne de la souffrance comme rédemption, de la souffrance pour devenir grand, nous colle à la peau, il est difficile de rester ici dans les nuances. La souffrance est certes indue, elle est une injustice humaine, mais elle est présente. Les pertes, les deuils, les séparations, les maladies, les frustrations, les exils, nous allons les traverser: ils vont compter comme souffrances et, dans le meilleur des cas, comme développement. Notre vie en est marquée, d'abord pour un pire, et parfois pour un bien, une direction, une force.

Si nous avons à protéger autant que possible l'être en vulnérabilité, nous ne pouvons pas tout lui épargner, il nous reste à accompagner celui ou celle

qui s'y confronte. Je reconnais que le domaine est délicat, quand j'affirme par exemple que la souffrance fait partie de la vie, qu'elle est une injustice, qu'il s'agit de tenter de l'empêcher autant que possible, mais qu'elle ne détruit pas forcément notre pouvoir de créer. La condamner certes, néanmoins lui donner place. On ne programme pas la souffrance pour faire évoluer, mais on peut soutenir quelqu'un dans sa potentialité de se confronter à ce qui le dépasse et le fait souffrir, afin qu'il puisse quitter une destructivité, venant non seulement de l'extérieur mais aussi de l'intérieur. Les forces de vie tiennent de ce que la souffrance n'est pas occultée. Que les situations de souffrance puissent aboutir à une possible création, que la souffrance subie n'hypothèque pas forcément l'avenir.

Alors être à la bonne distance, est-ce prendre la souffrance sur soi ou au contraire ne pas l'entendre? Ni l'un ni l'autre. Il y a une balise simple: ne jamais nous fixer aux extrêmes. Nous avons à entendre, reconnaître la souffrance dans le cadre scolaire, mais continuer à exiger pour qu'un autre ne se ferme pas à un possible devenir. Ici, j'ai souvent bataillé, sur le plan philosophique, pour que le statut actuel de victime ne se retourne contre celui qui souffre. Pour montrer que la souffrance vécue n'est jamais un pronostic. Il nous revient de construire des lieux de vie – l'école en est un – pour que le regard posé sur eux ne soit pas stigmatisant et qu'ils y trouvent des rencontres, des exigences qui leur permettent de ne pas s'en tenir à ce qui a été vécu en toute injustice. Rien de nouveau, cela rejoint la question de la résilience (Lecomte, 2010), d'abord comme responsabilité institutionnelle, puis comme responsabilité individuelle de se maintenir créant, cherchant, présent face à cet autre, sans le réduire à ce qu'il a vécu, afin de ne jamais refermer pour lui un espace d'évolution, d'aujourd'hui comme de demain.

Un engagement de parole

Nous avons une responsabilité professionnelle de rencontre, et de parole. De quelle parole s'agit-il? Ce sont pour une grande part des paroles de reconnaissance, reconnaissance de l'existence d'un autre, de sa souffrance s'il y a lieu; des paroles qui guident. Cela concerne tous les métiers, je crois. À force de discours – justifiés d'ailleurs – sur les compétences professionnelles, on contribue à nous rendre tout à fait incompétents sur le domaine de la rencontre humaine. Parler à un être humain, lui dire peut-être des banalités, le rencontrer comme humain et pas seulement dans notre fonction est un des éléments essentiels à préserver dans nos métiers de la relation. Nous éprouvons de l'angoisse à ainsi nous risquer. Lorsque nous appliquons notre technique, nous semblons savoir ce que nous faisons; quand nous lui parlons, c'est plus difficile de l'estimer. Dans la relation humaine professionnelle, il importe de ne pas gommer l'impor-

tance d’une présence, d’une authenticité et la nécessité d’une reconnaissance. Nous savons qu’une personne quelle qu’elle soit, et d’autant plus si elle est dans une position vulnérable, est touchée lorsque vous ne passez pas devant elle sans la regarder, mais que vous la reconnaissez entre toutes. Cela suffit parfois pour éclairer une journée, donner un peu de force. Cette capacité de reconnaître un autre appartient à l’éthique de nos métiers et ne prend pas plus de temps que notre indifférence.

Que nous soyons des êtres de parole, que nous recherchions le dialogue plutôt que le monologue, que nous ayons à nous confronter dans nos différences, que nous élaborions une éthique de la parole, c’est ce qui revient à chaque humain, et évidemment à chaque professionnel quel que soit son métier. Nous ne visons donc pas seulement à apprendre à communiquer efficacement, mais assumer la responsabilité des paroles que nous adressons à celles et ceux avec qui nous travaillons. La relation éducative est faite de dialogues et de paroles structurantes.

Une lucidité institutionnelle

Quand nous sommes pris dans un rôle et une institution, des gestes qui paraissent aberrants quand on les voit en extériorité, nous viennent néanmoins. Nous ne sentons plus la portée de nos actes qui peuvent alors s’avérer d’une grande violence; nous y bafouons la dignité d’un humain sans nous en rendre compte. Ces gestes-là qui le prennent pour un objet, surgissent souvent dans un contexte institutionnel maltraitant. Dans certaines circonstances, nous devenons ignobles. L’institution nous rendrait-elle mauvais et aveugles? Elle n’est pas mauvaise en soi (Enriquez, 1992); elle ne transforme pas toujours les êtres, bons par ailleurs, en êtres démoniaques, machines sans empathie, ne voyant pas la souffrance qu’ils causent, défensifs, rejetant, recourant savamment à une théorie pour justifier l’inacceptable. Cependant, il est vrai qu’une lucidité nous manque souvent quant à la détermination institutionnelle de nos actes.

Une institution peut aujourd’hui comme hier nous empêcher de penser (Malherbe, 2001), et puis se plaindre d’une mauvaise qualité de nos gestes. À chaque fois, il importe de déterminer ce minimum sans lequel on ne peut travailler; de continuer à se battre pour obtenir les conditions pour penser; de prendre la mesure de nos gestes même lorsqu’ils se sont trouvés avoir eu des répercussions destructrices. Quand, sous nos gestes, advient en effet de la violence, il nous revient de repérer quelle est notre part et celle qui concerne une pathologie institutionnelle. Sur les circonstances qui nous rendent inhumains, nous avons à réfléchir. Notre siècle a produit beaucoup d’insoutenable, certains d’entre les hommes en ont fait le récit (Antelme, 1999; Lévi, 1990; Semprun,

1994). Aujourd'hui cet insoutenable concerne également nos conditions de travail. L'emprise sur nos institutions sociales d'une efficacité quantitative, la marchandisation du savoir, sont des attaques à la pensée, qui se traduit par de la souffrance et des protections défensives, et parfois une violence destructive vis-à-vis d'un autre, même si nous sommes couvert par notre statut de professionnel.

Une relation inégalitaire

Dans nos métiers, il arrive toujours un moment où nous devons prendre une décision à plusieurs, situation dans laquelle les enjeux de pouvoir s'ancrent et où il n'est pas rare que l'un veuille triompher des autres. Nous avons, chacun, le droit d'avoir des convictions, nous l'appelons avec les philosophes: «l'éthique de conviction»; nous avons le droit de croire, d'avoir des certitudes. Mais nous vivons avec d'autres qui ont aussi le droit d'avoir des convictions. Quand nous devons vivre avec d'autres, décider ensemble, alors il s'agit d'accepter de les mettre en discussion (éthique de la discussion), et d'avoir à les réaménager. L'unique manière de faire, disent certains philosophes, c'est d'abord de reconnaître que nous avons des récits différents car nous avons des places différentes et que nous avons vécu l'histoire commune différemment: donc ne pas accepter qu'un seul point de vue est légitime et que les autres n'ont qu'à s'y soumettre. Il importe alors d'entendre les points de vue des uns et des autres, d'en débattre, et puis d'essayer de décider en tenant compte de tous et surtout des plus faibles, pour effectivement que chacun bouge et qu'une décision se dégage qui préserve la dignité des uns et des autres même si elle nous oblige à nous déplacer un peu de là où nous étions.

Nous sommes aujourd'hui comme hier à la recherche d'une autre définition du pouvoir et de l'autorité. Nous avons été blessés par des décisions unilatérales, où le triomphe de l'un est ensuite attaqué à cause de l'injustice causée. Que ce soit au niveau des peuples ou d'une classe dans sa vie quotidienne, la question du pouvoir se pose, pour éviter que la loi du plus fort ne l'emporte. Vivre ensemble – avec les jalousies inévitables, que ce soit au niveau des enfants avec les cheveux tirés et les coups donnés dans l'espace de la récréation, que ce soit au niveau des adultes avec les luttes par exemple pour décider quelle est la bonne théorie à appliquer –, vivre ensemble exige de réfléchir sur la place de nos convictions et de nos valeurs et sur les dispositifs pour réguler nos différences.

Ce travail rencontre une posture éthique, mais qui ne peut à elle seule résoudre ce «vivre ensemble». Mais elle a le pouvoir d'interroger toute société, tout groupe, sur sa manière d'accueillir ses plus faibles. Nous n'éviterons pas la confrontation, mais nous pouvons y donner des règles pour qu'elle ne soit

pas destructive, qu'elle débouche sur une possibilité de création commune. Un idéal? Certes. Battu en brèche chaque jour? Evidemment. Le travail que nous menons avec les élèves pour réguler les conflits, les exclusions, les souffrances causées, les bagarres, les violences agies et subies, est peut-être minuscule et dérisoire mais il importe de ne pas y renoncer ni de désespérer. Ce sont des questions de toujours, ce sont des questions de maintenant et de demain. La relation éducative ne peut y échapper.

2. Une formation possible

Arrivons maintenant à la question cruciale de la formation. Peut-on se former à la relation éducative, à ce qui s'y passe? Comment? Quand ne peut-on pas le faire? Dans quel dispositif? Avec quelle sécurité? Est-elle possible en formation initiale? En formation continue? Dans un dispositif institutionnalisé ou seulement dans un cadre protégé de tout regard institutionnel? Ces questions ont déjà une longue histoire, des générations d'enseignants, de psychanalystes, de psychologues ont tenté d'y répondre ou tout au moins d'en tracer les possibles (Baïetto, 2003; Lévine e Moll, 2000, 2009, Blanchard-Laville, 1996; Imbert, 2000).

La dimension relationnelle est une part qu'un professionnel en formation peut découvrir, elle bouscule son histoire, ses croyances, ses limites: il y repère les zones de méfiance, d'ambivalence, d'amour, de rejet, de haine et de séduction envers cet autre; il est conduit à comprendre les enjeux de pouvoirs et d'autorité, avec leurs nécessités et leurs perversités. Il importe qu'un professionnel puisse travailler avec qui ne lui ressemble pas, demeure curieux de ce qu'un autre mette en échec ses convictions, trouve dans ses résistances autant d'occasions de penser. Se former à la dimension relationnelle d'une profession revient à accepter d'entrer en travail avec ce qui survient de cet autre qui peut agacer, refuser, être en retrait, nous aimer, nous détester, nous narguer, que nous rencontrons ou non. Une approche clinique essaye de nommer les peurs qui habitent la relation, les mécanismes de défenses, les projections, les rejets, pour qu'un professionnel en situation puisse penser ce qui lui arrive et le surprend, ce qui parfois l'entraîne à commettre des actes de violence ou des actions.

Introduire à la relation éducative peut être réalisé à travers des cours ex cathedra, qui rendent au moins possible de nommer nos compréhensions actuelles (Cifali, 1996/2012). Mais nous ne pouvons ensuite pas nous passer d'un travail sur la pratique, que ce soit en stage pour un étudiant ou en formation continue pour un professionnel. C'est sur ces derniers que je me centrerai.

2.1. Une mise au travail de ce qui a été vécu

Mettre au travail ce qui se passe dans la relation éducative demande des précautions et la mise en place de dispositifs de formation fiables. Dans une approche clinique, la question des dispositifs de formation est essentielle, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue. Il y est question de pouvoir travailler à partir de situations de la pratique professionnelle, là où cela résiste, cela bute, où une impuissance est éprouvée, là où le plaisir et la joie ont été au rendez-vous d'une difficulté surmontée.

Les paris épistémologiques d'une approche clinique

Rappelons ici que l'approche clinique a un mode particulier de construction de connaissance, à même la pratique professionnelle. L'enjeu: qu'une compréhension émerge dans les zones où s'inscrit la relation à l'autre. Ces dispositifs permettent qu'une parole se dise sans crainte d'être retournée contre celui qui la risque, qui ritualisent la temporalité, l'accueil, le cadre…, ne sont presque jamais à la journée: il leur faut du temps; des intervalles entre les séances, de la patience face à ce qui résiste parfois; avec un collectif qui devient lentement accompagnateur de chacun. Nous en nommons quelques-uns: le groupe Balint (Balint, 1960), la supervision individuelle ou groupale; l'analyse des pratiques; l'accompagnement (Cifali, Bourassa et Théberge, 2009), mais aussi des cours ou des séminaires.

Il y a des paris épistémologiques et formatifs liés à cette posture clinique, d'accompagnement, à cette construction d'une pensée dans l'action: – aller chercher le vivant des situations professionnelles avec ceux qui l'ont vécu; – faire en sorte qu'une de ces situations puisse être parlée, déroulée, narrée dans l'espace d'un séminaire, d'un groupe, c'est-à-dire avec d'autres qui l'accueillent, la reprennent, pensent à partir d'elle. – postuler que le travail sur la singularité d'une situation où nous avons été engagés, permet de comprendre après coup les enjeux, les lignes de tension, et de nous déplacer; – supposer qu'un travail sur ce qui se révèle difficile peut être garant de la construction d'une éthique, d'une manière de nous guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente.

De tels paris ne sont pas sans conséquence. Nous pouvons les nommer: – apprendre des situations singulières dans lesquelles nous sommes engagés (singularité-généralité); – comprendre cette singularité, en cherchant à ce que la situation ne s'enkyste pas dans ce qui est parfois une impasse (penser par soi-même); – travailler en groupe ce qui engage chacun à être soutien de celle ou celui qui s'expose à révéler un fragment de sa pratique professionnelle (dispositifs); – ou travailler en relation duelle, comme par exemple dans la supervi-

sion ou l'accompagnement d'un stagiaire, ce qui exige des guides et des repères éthiques nécessaires pour maintenir la sécurité.

Je vais ici essayer de nommer ce qui se passe dans des dispositifs qui peuvent être ceux du groupe Balint, de la supervision, de séminaires, de stages, et des précautions qui y sont nécessaires (Cifali et Giust-Desprairie, 2008).

Partir de ce qui est arrivé

Dans des séances où nous partons de ce qui est vécu par un professionnel, quelque chose se passe. Souvent de l'ordre d'une compréhension. Il a fallu cependant, à chaque fois, qu'un cadre soit tenu: la promesse d'une confidentialité, d'un non usage pervers de ce qui est dit, d'une recherche à ne pas nous en tenir au jugement, mais à la compréhension pour aider, pour donner le temps, pour créer un espace de confiance. Nous ne pouvons pas demander à un stagiaire de travailler toutes les dimensions de sa pratique s'il sait devoir se protéger, se censurer et qu'il a peur; si nous lui demandons de prendre des risques pour ensuite le moquer, ne pas l'entendre, pour lui couper la parole, savoir mieux que lui et le lui faire savoir tout de suite. Ce type de travail de formation ne peut avoir lieu indépendamment du contexte institutionnel où il se déroule, sinon il risque d'être vidé de son sens. Souvent les formateurs cliniciens ont mis du temps à construire leurs dispositifs, sont passés par des chemins qui ne sont pas les mêmes, ont choisi tel ou tel dispositif selon leurs premières études et leurs intérêts. Ils ont eu des doutes sur leur manière de s'y prendre, ont été parfois rassurés par ceux qu'ils accompagnent.

Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fût trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis, avec le temps, construire des repères.

Si l'exigence est de partir, à chaque séance, de la pratique professionnelle, il n'y a pas non plus d'impératif de la parole; le travail peut aussi se réaliser en silence à partir de la situation du voisin. Cela permet à certains de prendre leur temps, tout en restant parti prenante. Cette liberté est nécessaire pour qu'une parole puisse se prendre et ne découle pas d'un impératif catégorique. Une parole s'y déroule donc, mais pas une parole qui tente de faire une synthèse, de décrire la situation dans ses menus détails, essayant de tout dire pour être la plus explicite. A cela nous nous épuiserions, le temps manquerait, et nous postulerions que construire du savoir sur une situation complexe et déduire une «bonne» solution advient seulement dans l'accumulation de tous les para-

mètres. Alors? Il s'agit d'une parole qui tourne autour, qui dit l'incompréhension. Qui le dit dans l'émotion d'un trop plein, du dedans de son incompréhension. Elle n'a pas à être logique, déductive, explicative, elle dit au plus proche ce qui, à cet instant, peut-être nommé. Il y a des trous, des blancs, des non-dits. Parler ainsi, accepter de partager ce qui inquiète, même dans cette si grande approximation; n'être plus tout à fait dedans…, et la situation se dédramatise parfois. C'est l'un des effets du partage. Un tel travail joue avec les associations. Même si la situation présentée n'appartient qu'au registre professionnel, on procède à des recoupements. On se déplace et on reprend.

Ce travail ne s'arrête pas au temps imparti de la rencontre, il se poursuit après. On part du singulier, et pourtant quelque chose est touché qui n'est plus seulement la subjectivité de chacun. On y apprend à réguler la distance, à entendre ses implications, à oser dire la difficulté, à partager ses impuissances. Chacun écoute celui qui essaie de cerner là où il bute, de raconter la mort et l'angoisse, et chacun est renvoyé à son espace professionnel, à ses difficultés qui se relativisent. De l'énergie est retrouvé pour les affronter, alors même que tout semblait dramatique.

On ne peut espérer de cette parole partagée ni une explication, ni une compréhension spécifique. Quelque chose se passe, qui déplace. Souvent l'autre de la situation se retrouve «miraculeusement» différent, quelques jours après. Là où gisait le problème, cela s'est dénoué. Pas à chaque fois, bien sûr, mais parfois. On en reste pantois. Beaucoup de facteurs ont pu jouer dans l'évolution de la situation. Cette parole partagée n'y est peut-être pour rien. On peut vouloir faire plaisir et voir la situation avec d'autres yeux, alors que rien n'a vraiment changé. C'est possible. Pourtant, trop de déplacements adviennent pour que ce partage n'y soit pas pour quelque chose.

A plusieurs, on travaille. Michaël Balint a démontré le bénéfice de réaliser ce travail en groupe. «L'individu peut affronter plus facilement la reconnaissance de ses erreurs lorsqu'il sait que le groupe le comprend, peut identifier avec lui ces erreurs et lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas le seul à les commettre» (1960, p. 309), écrit-il. Un minimum de confiance est requis: l'autre participant n'est pas a priori celui dont on se méfie, devant qui on ne veut pas parler. Une telle démarche en formation initiale peut se révéler contre-indiquée si ceux qui la poursuivent ne s'estiment pas, entrant dans la rivalité et chutant dans la mise en jugement; si aussi de l'autre on n'accepte pas d'apprendre; si on ne se réfère qu'à celui qui est censé posséder le savoir, dévalorisant tout autre apport.

C'est toujours du jugement dont il s'agit de se défaire, au profit de cette question: «Comment puis-je être avec celui qui est en impasse, en désarroi; comment travailler ma parole par rapport à lui.» Souvent devant l'émotion, nous nous contentons de lui demander par curiosité angoissée des précisions.

Devant l'imbroglio, nous cherchons à en savoir plus, même si ces détails ne seront d'aucune utilité pour entendre. Ou nous y allons trop rapidement de son conseil: «Je ferais ainsi…» Pas facile de saisir quelle position prendre face à lui, pour qu'il construise ce qui lui appartient. Mais cela finit aussi par s'apprendre.

Et le savoir théorique? Et les lois du développement, les livres et tout le savoir déjà-là des sciences humaines et de la psychanalyse? Un tel travail sur les pratiques relationnelles vient après que l'on ait monté des scénarii didactiques, élaboré des programmes. Le savoir déjà-là est nécessaire, même s'il n'intervient pas directement comme explication, comme illustration. A travers pareille démarche nous construisons un autre savoir. Il n'est souvent ni visible ni nommable. Nous semblons bien avoir progressé, n'être plus comme avant, avoir acquis des outils pour nous débrouiller devant l'urgence. Nous nous confrontons à l'angoisse, à la difficulté, avec non pas de l'indifférence mais à la recherche de cette juste distance que nous avons évoquée. Nous nous repérons dans ce que nous faisons, et si nous éprouvons toujours une solitude nous ne nous en plaignons plus autant…

Certains penseront que nous œuvrons ainsi dans une illusion. Personne ne vérifie si ce qui est dit est juste, si la situation racontée n'est pas biaisée, si nous ne mentons tout simplement pas, abusant le monde. Un tel travail serait alors du délire, nocif puisque sans garde-fous dans la réalité. Mieux vaudrait une observation scrupuleuse avec plusieurs observateurs pour comprendre et produire du savoir; aller sur le terrain pour certifier que cela se passe effectivement comme il ou elle l'a dit. Ici réside la différence. Celui qui fait confiance à la parole sait qu'elle révèle ce qui ne pouvait pas se dire.

Construire du savoir sur du «si proche», est-ce sage? Oui. La psychanalyse engage à n'y pas renoncer. Le risque? Des perturbations. Le bénéfice? De possibles élucidations si un travail se réalise vis-à-vis des turbulences décelées. La production d'un savoir au creux même de subjectivité et de l'imaginaire. Une démarche clinique rend envisageable un tel travail. S'il y a de la sécurité.

2.2. Une acceptation de la difficulté

Dans *Naissance de la clinique* (1993), Michel Foucault montre, en particulier, que la médecine a beaucoup progressé lorsqu'elle a quitté la santé et le normal pour partir de la mort et de la pathologie. J'ai l'impression qu'un enseignant fait le même saut qualitatif lorsqu'il accepte de partir de la difficulté: refus d'apprendre ou impossibilité de lire; lorsqu'il entrevoit où est la souffrance de penser et d'enseigner; quand il renonce à l'élève moyen, au maître moyen, et accueille ce qui surgit et bouscule la norme. L'école n'est pas la médecine, dira-

t-on; elle n’a ni à réparer ni à guérir, elle se définit en premier lieu par la norme. La norme est certes définie par la société, mais il n’y a, dans la singularité des humains, pas de maître normal, d’enfant normal, d’apprentissage normal. Faire ainsi basculer notre pensée permet d’évoluer et créera peut-être moins d’anormalité justement.

Partir de la difficulté affine nos connaissances, nous déplace hors des lieux communs. Nous touchons à une autre manière de mettre la difficulté en perspective: elle nous est d’une aide précieuse pour comprendre comment cela fonctionne. Évidemment nous souhaiterions tous éviter, pour soi et les autres, maladie, souffrance et difficulté. Elles sont cependant au creux de l’évolution et du grandissement de l’humain; il nous faut les accepter et être redevables et responsables vis-à-vis d’elles. Une familiarité avec la difficulté peut avoir comme conséquence de la dédramatiser, en l’inscrivant dans la quotidienneté du travail d’un enseignant. Lorsque la norme est point de départ de l’action, elle entraîne des violences quand un autre la déjoue; des rejets puisque nous nous sentons remis en question; des jugements car qu’il faut nous défendre de la mise en faillite de nos repères.

Nous avons d’ailleurs une propension à parler de sa difficulté mais à cacher la nôtre. Dans le monde pédagogique nous refusons tout particulièrement de parler ou d’écrire sur notre difficulté d’adulte et de professionnel, nous hésitons à exprimer notre faiblesse et notre souffrance, nos insuffisances, échecs, et montrons surtout l’efficacité des institutions et des hommes, la façade de la réussite. Certains enseignants ne cessent de clamer leur solitude, leur peine à parler de ce qu’ils vivent; ils pressentent qu’on ne leur pardonnerait pas leur faiblesse. Ils font alors silence et se protègent, mais paient le prix de ne pouvoir partager ce qui, pour eux, est essentiel. Leur difficulté, même passagère, semble ne pas pouvoir être reçue; elle fait peur, devient gênante. Elle est trop vite interprétée comme défaut ou incapacité, venant de quelqu’un qui échoue et non pas de l’exercice d’un métier complexe. Notre société préfère les héros sans peur et sans faille, ces gagneurs que le doute n’atteint pas; que l’école soit prise dans cette référence n’est donc pas surprenant.

Nous avons peur, et nous avons raison. Si nous livrons notre difficulté, certains s’en serviront contre nous. Il importe alors de présenter ce qui marche pour n’être pas soumis à discussion. Cela n’empêche pas l’École d’être critiquée et mise à mal. A force de cacher, cela finit par se savoir, et on prête le flan au scandale de ne l’avoir pas assumé. Dans le monde éducatif – comme ailleurs – il peut y avoir un usage sadique de la difficulté de l’autre. Si nous parlons facilement de la difficulté d’un enfant – de très nombreux ouvrages l’ont, à toute époque, décrite –, il nous reviendrait de nous déplacer et d’aborder ce qui nous est le plus contraire: parler de notre difficulté en relation avec la sienne.

Une reconnaissance de la portée de nos actes

Chacun de nous traverse les épreuves psychiques et sociales inévitables. Nous savons aujourd'hui que même si une éducation idéale existait, les difficultés ne seraient pas toutes levées. Une difficulté est par ailleurs partagée, elle se fabrique et personne n'est innocent. L'acte d'éduquer et d'enseigner est tellement difficile que nous provoquons de la souffrance presque inéluctablement. Comme nous sommes des adultes et des professionnels, nous avons la responsabilité d'y travailler. Si nous désirons éviter de stigmatiser la difficulté, entrer dans un harcèlement et une destructivité à force de bien faire, il nous faut accepter la complexité du problème qui ne nous épargne pas.

Comme nous sommes impliqués, nous avons à chercher une lucidité quant à nos actes et prendre nos responsabilités, ce qui ne signifie pas nous culpabiliser. Les parents s'y prennent comme ils peuvent, les enseignants aussi. Et chacun travaille dans cette approximation. Nous sommes cause d'amour, mais aussi de souffrance. Ce ne sont pas seulement les collègues qui tourmentent, mais également nous. Il est nécessaire de le reconnaître, nous ne sommes pas mauvais pour cela. La relation humaine est tellement difficile que bien souvent nous ne sentons pas ce qui se passe pour l'autre, et nous nous se défendons.

Existe un combat psychique entre moi et les autres, l'aveuglement y est presque normal. Le premier pas – et non le moindre – est de le reconnaître et d'y travailler. Ce n'est pas si aisé, puisque souvent nous avons un système tout prêt d'explication, de report de responsabilité, de délégation de la faute. Les humains font souvent mal, «en toute innocence». Ils sont ébahis quand ils apprennent la souffrance qu'ils ont provoquée. Accepter que l'on est cause de souffrance et que d'explication simple il n'y a pas, peut nous rendre prudents et réceptifs aux signes qu'un autre ne manque pas de donner. Beaucoup de travail est exigé pour dessiller nos yeux de nos évidences; poursuivre une prise de connaissance est cependant belle aventure, qui nous rend modestes car nous savons qu'elle n'est pas éternellement valable et qu'une autre situation du vivant ne manquera pas de nous rendre ignorants.

Comment reconnaître la portée de nos actes, notre part prise dans une situation devenue difficile? Nous n'en sortirons pas si nous en restons aux discours généreux et généraux. Une réflexion après coup liée à nos actions est peut-être notre seule garantie. Partir de la difficulté, réfléchir après coup la quotidienneté de nos actes et de nos implications, construire des connaissances dans des situations complexes: un même mouvement lié à la reconnaissance d'une intelligibilité de ce qui se passe et d'une écriture appropriée. Partir de la défaite pour ne pas être défait.

2.3. L’implication d’un formateur

Dans de tels dispositifs, un formateur se doit alors de quitter certaines de ses positions: comme celle de transmettre un savoir a priori; celle de plaquer ses théories à ce qui vient; celle de maîtriser le cours du séminaire en l’ayant par avance programmé; celle de vouloir que l’autre pense avec les bons concepts. Travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l’auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d’esprit et de l’humilité. Si nous reprenons les termes de Michel Foucault (1993), ce sont des qualités propres à une intelligence de l’instant: flair, sagacité, sensibilité. Nous pourrions y ajouter: présence, authenticité, capacité d’attention. En résumé, lorsqu’un formateur se confronte à des situations sociales soumises au temps, où le but premier est de permettre qu’un autre accède à une compréhension des situations où il est impliqué, nous serions dans un espace qui mobilise une «sagesse pratique», et exige des qualités que tout formateur auraient à développer, quels que soient son origine disciplinaire et son domaine d’enseignement comme formateur d’enseignant.

Si dans un contexte d’instruction, le formateur est celui qui sait et peut instruire celui qui ne sait pas encore, dans ce type de travail, il en sait quelque chose, mais l’enjeu du savoir se déplace. «Travailler avec» ne revient pas prioritairement à faire montre de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre. Les situations du vivant remettent en question notre savoir: nous avons alors à inventer sur le moment. Nous avons à accepter l’incertitude inhérente à l’action, et développer une capacité de jeu avec l’imprévu. Nous avons ainsi la nécessité de recourir à l’inventivité qui fait rupture avec nos savoirs; d’intégrer l’imaginaire et le fantasme; de reconnaître la force des sentiments; de nous risquer sans être frileusement abrités derrière nos savoirs.

Ces dispositifs ne sont pas transmissibles comme une technique qui s’appliquerait, ils se construisent à partir des possibilités qui s’ouvrent pour un formateur compte tenu de ses visées et du contexte où il intervient. Ils passent par la parole, mais également l’écriture, nous le verrons dans le sous-chapitre suivant. Pour un formateur, cette posture n’est pas simple, même s’il peut s’appuyer sur un dispositif structurant le temps et l’espace. Il lui faut invariablement travailler avec ce qui vient, prendre en compte ce présent à nul autre pareil.

Restituer à chacun pris dans des situations professionnelles et sociales une capacité de penser; fournir les outils, les dispositifs pour que ce travail de pensée ne cesse de se tenir, et qu’une qualité de l’agir et de la rencontre se

préserve: ne s'agirait-il pas d'une illusion supplémentaire? D'un idéal que la réalité se chargera de démentir? Peut-être. Verrons-nous plutôt le triomphe: des procédures qu'il s'agit d'appliquer et de suivre à la lettre; des bureaucraties qui secrètent de l'indifférence à la place de notre capacité à ressentir la souffrance d'un autre; des théories qui dictent la vérité et ont la prétention de déterminer les individus; des modes «clé en main» qui passent mais qui dans le temps qu'elles durent nous font croire que nous sommes à la pointe du progrès…?

Evitons la trop facile caricature (Cifali e Périlleux, 2012). Mais n'évitons pas cette question: jour après jour, permettons-nous, comme formateur, une certaine ouverture sur soi-même, une réflexivité par rapport à ce qui se passe en soi, hors de soi et avec un autre? Ou permettons-nous à l'homme de «s'éviter lui-même et d'éviter les autres, et donc de ne pas se confronter au problème crucial de l'existence: celui de l'altérité des autres et celui de la sienne propre» (Enriquez, 1989, p. 76)? Favoriser l'intériorité, la capacité de réfléchir; ne pas admettre que certains soient exclus de tout et surtout de leur vie; rendre possible la transformation et l'accès au savoir: ce ne sont pas des remèdes infaillibles, mais quelques précautions.

Certes chacun continuera à mal se débrouiller avec soi, mais il aura peut-être quelque distance face à ce qui lui arrive et ne souscrira pas aux trop habituelles défenses. Il ne s'agit pas de favoriser un quelconque narcissisme ou égocentrisme, mais qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter une part de lui-même sur un autre. Qui ne s'effraie pas de son intériorité, risque moins de trébucher dans des reports de responsabilité. Qui accepte de vivre avec soi, peut regarder vivre un autre sans le suspecter de lui voler bonheur ou créativité. Dans les dispositifs cliniques de formation, nous y construisons en effet notre intelligence, notre savoir, mais également notre intériorité. Il n'y a pas ici de clivage entre le développement de l'intelligence et le développement du «soi», ce qui fait se rejoindre éthique professionnelle et éthique de vie. C'est dans ce cadre que la relation éducative peut trouver à se parler et à se construire.

3. De la place de l'ecriture

Nous avons vu jusqu'ici que la relation se parle, et qu'il lui faut des dispositifs de sécurité et des talents particuliers pour les formateurs. Que vient alors faire l'écriture dans la formation? Et de quelle écriture s'agit-il? Qu'apporte l'écriture de différent que la parole? Y a-t-il un genre d'écriture qui convient à la formation de la relation éducative?

3.1. Une construction de l’expérience

Peut-être faut-il d’abord revenir vers ce qui a été ma pratique dans l’espace de mes cours ex cathedra à la Section des sciences de l’éducation, Université de Genève[2]. Dans cette approche, j’ai peut-être été influencée par mes études littéraires avant que celles réalisées en sciences de l’éducation.

Dans mes cours, ex cathedra de premier cycle, j’ai rapidement mis en place un dispositif d’évaluation qui faisait place à une certaine écriture: un journal de cours et le récit d’une situation qui pose question (Cifali, 1996/2012). Dans le contexte de l’évaluation, je précisais qu’il n’y aurait aucun jugement sur le contenu de la production, chacun des étudiants étant à un endroit différent, suivant son parcours, et son âge. C’est la mise en mouvement qui est importante et non pas de déterminer si ce qui est écrit est juste ou non. C’est la mise en écriture qui importe, la manière de pouvoir nommer ce qui s’est passé et de le partager.

Je leur demandais donc d’écrire «une situation ou un problème qui leur a posé question». De l’écrire, de le mettre en mots et d’aller jusqu’au bout de leur compréhension actuelle. Et c’est là que résida l’une de mes surprises. Les situations écrites étaient passionnantes, fragments de réalités professionnelles, morceaux de vie, instant de douleurs et de joie. Révélant une butée, une énigme, une défaite, une ouverture, un développement…, elles me donnèrent à penser. Il n’y avait donc pas d’autres consignes que celle d’écrire, de revenir à leur pratique de professionnels, d’élèves, d’humains, et d’évoquer une situation où ils étaient impliqués dans une relation à l’autre. Telle était la précision. Je les incitais à utiliser le «je», à exposer leur «soi professionnel», à ne pas l’éluder. Là encore rien d’autre que cette contrainte posée par moi, cet espace ouvert qu’ils s’appropriaient selon leurs préoccupations.

Puis je répondais à la situation en leur fournissant une bibliographie. Ainsi ai-je pratiqué avec cent vingt étudiants[3], cela faisait merveille. La curiosité de lire était le plus souvent déclenchée. Pas de résistance, ou peu, à aller chercher dans les ouvrages de la compréhension là où ils avaient posé leur énigme. Puis ils avaient à écrire à nouveau, écriture d’un deuxième texte, dialogue avec leurs lectures, déplacement dans leurs questions. Ils n’y trouvaient pas de réponse proprement dite, mais un déplacement, un travail de réflexion à partir de la pensée des autres.

J’ai ensuite ajouté la contrainte d’un «journal», où les étudiants avaient à dialoguer avec le cours dans une écriture hebdomadaire. Contrainte paradoxale

2. Cette pratique universitaire s’est arrêtée à l’automne 2010, date à partir de laquelle je suis professeur honoraire. C’est pourquoi je parle de ma pratique au passé.

3. Ensuite, face à un plus grand nombre d’étudiant, ce retour n’a pas pu être maintenu.

qui vise à imposer une pratique de l'écriture dans laquelle ils peuvent s'autoriser à dire ce qu'ils ressentent, à critiquer, rebondir, dériver en prenant appui sur le cours. Autre espace pour un dialogue scripturaire. J'ai justifié la tenue d'un journal à partir de celle du journal de terrain des ethnologues, comme outil nécessaire parfois dans certaines situations pour faire mémoire, mettre à distance, pour exercer une écriture privée à partir de laquelle on peut tirer des écritures publiques. Beaucoup s'est déjà écrit à propos de l'écriture d'un journal de terrain (Mauss, 1968). C'est en les contraignant de la sorte que peuvent s'ouvrir des possibles, qu'une autorisation leur est donnée. Je les engage à écrire, sans recourir aux normes habituelles de l'académique, selon ma conviction que l'écriture des pratiques passe par d'autres styles que le seul article pour revue scientifique. Je précise cependant toujours que cette pertinence est locale, cohérente à la matière du cours et que ce n'est pas l'unique façon de faire. Espace de dialogue dans le silence de la page, confrontation entre ma parole et la leur, leur compréhension et la mienne. Formation pour eux, compréhension pour moi de la façon dont ils se dégagent de certaines positions. Quelques-uns disent: «Vous nous avez rendu l'écriture»; d'autres rusent pour n'en faire l'expérience que du bout de la plume. Ils ne seront pas sanctionnés, ils s'y sont risqués et ont pris les chemins appropriés à cet instant de leur parcours.

Le journal, l'écriture au quotidien quand on en ressent le besoin, est aussi une manière apprendre aux futurs professionnels, qu'il leur faut parfois s'arrêter dans l'activisme de leur profession. S'arrêter, et écrire, pour que ce qui se passe dans la relation puisse être nommé. Pour ne pas rester dans le silence intérieur, et l'impossibilité de s'y repérer.

3.2. Un récit, comme mode de théorisation des pratiques

J'ai donc travaillé en particulier la question du récit comme mode de théorisation des pratiques. Avec certains auteurs, je considère qu'écrire un récit permet non seulement une construction de connaissances à même l'expérience, mais également leur transmission comme nous le verrons ci-après. Un récit – comme une parole dans un groupe par exemple d'inspiration Balint où se dit une pratique dans une recherche d'authenticité – est une manière de conquérir notre lucidité éphémère et de construire des connaissances. La description de l'enfant en difficulté est alors remplacée par un récit affecté par moi et par un autre, où «je» s'implique en tant qu'auteur de ses actes, la difficulté de l'un entrant en relation avec celle de l'autre. Dès lors la difficulté de moi et de toi n'est plus conçue comme ce qui dérange une ordonnance, agace, mais comme potentiellement enrichissante par l'expérience réfléchie qu'elle entraîne.

Pourquoi et comment, dans un dispositif formatif, faire appel à l'écriture, et plus particulièrement à l'écriture de l'expérience? L'écriture s'avère être un élément essentiel de la construction de la connaissance: nous nous trouvons ici dans le domaine de la narration et de la description, en un mot du littéraire. La narrativité comme théorisation des pratiques quotidiennes comme l'avance Michel de Certeau (1990); le raconter que développe Walter Benjamin (1987); la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricœur (1987), aboutissent à considérer le «récit» comme mode de théorisation d'une certaine expérience. Lorsqu'il s'agit de retraduire le temps, d'appréhender une situation complexe et unique, il devient inéluctable alors de «raconter», de décrire, de «reconstruire» par l'histoire. Pour comprendre le changement et l'action, pour saisir le vivant, nous nous voyons dans l'obligation d'intégrer la temporalité, une temporalité dont la science a pourtant de la peine à rendre compte puisqu'elle scrute souvent un objet comme s'il n'avait pas d'histoire.

Le travail sur la page blanche, sur le style, fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est pas dissociée de son contenu. Dans *L'invention du quotidien,* Michel de Certeau parle d'une «esthétisation du savoir». Il a affirmé que la psychanalyse a réintroduit la fiction dans la science. Il est l'un des premiers de nos contemporains à affirmer que l'expérience s'écrit en récit: «Une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production» (1990, p. 120). Dans la narrativité s'inscrit la théorisation d'une pratique, nous pourrions même aller jusqu'à lui reconnaître une «légitimité scientifique». Avec d'autres, de Certeau ne croit pas en une réalité dernière et définitive, il plaide pour son inéluctable reconstruction. La réalité se raconterait en s'écrivant. Nous sommes condamnés au choix et à la réécriture. La multiplicité de nos réécritures constitue la tradition; la diversité des interprétations, notre richesse. Ce sont nos reconstructions qui ont de la force, nos savoirs sont partiels et remplaçables. Les faits existent certes, mais ne font jamais une histoire. Une histoire prend forme à travers des mises en relation, des liens tissés entre des faits que tout éloigne. Si nous nous contentons d'une énumération de ce qui s'est passé, ce sera tout au plus une chronique dont le souci du détail ferait office d'objectivité.

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité littéraire. La fiction est le mode de restitution des sentiments et des relations, elle exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de raconter ni de décrire si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence, qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent dans une discipline resteraient vivants les textes à qualités littéraires. Dans le registre d'une connaissance scientifique, la jauge

est la vérité; dans la logique de l'action, l'aune est l'authenticité. Un récit ne saurait donc être critiqué en le rapportant à une norme qui ne le concerne pas.

L'écriture est aujourd'hui au centre des débats sur la théorisation des pratiques, la transmission de l'expérience et la production de connaissances par les praticiens. L'ouvrage *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles* que j'ai écrit avec Alain André (2007) a essayé d'interroger la coupure entre la littérature et la science, et refonder l'écriture des pratiques professionnelles.

Une difficulté à l'écrire

Il est néanmoins délicat pour des professionnels et de parler de cette expérience au quotidien de la relation éducative, et de l'écrire. Dans des séminaires universitaires, lorsque je proposais de tenir compte de ce quotidien, une phrase revenait: «Mais ce n'est pas intéressant»; «ce n'est pas grand chose»; «ce banal peut-il vraiment vous intéresser, comme "théoricienne"?» Il y a chez les praticiens une dévalorisation de l'expérience singulière, ils éprouvent de la pudeur à en parler, presque une honte. Cette dévalorisation a été fabriquée et n'est pas sans lien avec la mésestime que portent certains théoriciens aux pratiques. Il y a de la dévalorisation pour qui place la connaissance dans l'Olympe des théoriciens, mais n'envisage pas qu'elle puisse émerger de la pratique quotidienne.

Cette expérience, on la garde pour soi. Dès qu'on en parle, on sait qu'on s'expose, et dans le milieu de l'enseignement on a peur presque immédiatement d'être jugé, on pense qu'un autre va vous assigner sur l'échelle du juste et du faux. On n'a donc pas l'habitude de rendre compte de ses actes à d'autres. On crève, comme certains l'expriment, dans l'isolement mais on éprouve de la peur à faire voir ce qu'on fait. On est ambivalent: à la fois on se plaint d'être seul et à la fois on craint de partager sa pratique. Or effectivement, si on veut tirer des connaissances de l'expérience, il faut s'habituer à rendre compte de ses gestes en sortant de la logique du jugement, c'est-à-dire d'un juste et d'un faux a priori.

Lorsque j'énonce: «Je vous engage à écrire votre expérience, non plus la garder pour vous ou l'exposer dans un groupe où peu à peu s'est construite une solidarité, une confiance», «je vous engage à l'écrire pour un lecteur dont vous ne savez rien», que se passe-t-il? Dans le monde de l'enseignement, on répète souvent qu'existe une résistance à l'écriture, qu'on serait dans un monde de la parole. On se plaint. Les praticiens disent: «Ce sont les théoriciens – eux qui ont l'habitude, le temps et le don – qui écrivent et s'approprient notre savoir pour des publications qui ont des bénéfices pour leur carrière et leur narcissisme.» Mais de leur côté, existe une crainte à écrire et un refus avec parfois même un «Je ne sais pas écrire, je n'aime pas écrire».

Quand on travaille ce rapport à l'écriture, on remonte au collège, à l'école primaire, aux pratiques de l'écriture scolaire. Certains disent: «J'aimais écrire, mais un tel prof m'a bloqué; depuis ce jour-là, j'ai perdu tout plaisir». Il y a des souvenirs sur l'écriture, souvenirs transposés, peut-être dramatisés mais qui entravent, même si on est devenu enseignant, qu'on pratique l'écriture et qu'on est sensé la rendre possible aux élèves. L'enseignant fait écrire, mais souvent son rapport à l'écriture est douloureux.

Un déplacement

Lorsqu'on a franchi la peur d'écrire, travaillé certaines représentations sociales inhibantes, on se met à écrire son expérience, et qu'en résulte-t-il? Qu'ont-ils donc dit, ces étudiants de mon cours, de leur pratique d'écriture? Lorsque l'histoire appartient à un passé plus ou moins lointain, le recours à l'écriture impose d'abord d'oser dire, parfois même le terme d'avouer est utilisé: ne pas laisser en silence quelque chose qui a fait mal ou qui est demeuré incompréhensible. Oser, ne plus avoir honte, enfin pouvoir partager. L'écriture ne peut rien changer à ce passé, mais par l'écriture on se le réapproprie, on l'ouvre, ce qui laisse la possibilité d'un futur différent. Il s'agit d'une réappropriation d'un fragment de son passé, qui ne bloquera peut-être plus le présent ou le futur. On se sent libéré. On a appris, parfois compris. On sait que, dans les mêmes pièges, on peut tomber; mais on se sent un peu plus assuré de ne pas repartir sur d'identiques chemins. La possibilité d'écrire ce qui est resté en silence, même si on n'en retire pas une compréhension définitive, réinscrit dans la perspective d'un avenir différent. En l'écrivant, l'histoire se modifie; ce que l'on croyait savoir se transforme. Ce n'est plus la même histoire qui s'écrit, pas la même que celle que l'on ressassait dans sa tête, douloureusement. Elle apparaît structurée différemment, ordonnée autrement. Souvent l'écriture a transformé le savoir qu'on croyait en avoir.

L'écriture fonctionne donc dans un premier temps comme un exutoire. Puis on l'exprime: «J'ai acquis une distance, ce n'est plus la même chose, j'ai l'impression de m'être déplacé». Que s'est-il passé? Personne ne peut vérifier. Timide certitude que l'écriture a permis une autre position dans la quotidienneté. Après s'être impliqué, une possible mise à distance. Surtout se répète cette impression d'une dédramatisation de ce qui est vécu, la prise de conscience de l'effet du temps sur la relation à un élève, la surprise de découvrir par où on est passé et comment on pensait avant.

Émergent cependant des doutes sur la réalité ainsi recréée par les mots. A chaque fois ou presque on se plaint et on a peur: «Cette histoire écrite est bien pauvre face à ce que j'ai vécu, ressenti. J'ai oublié des détails, la linéarité de l'écriture enlève tout ce qui est de la simultanéité. Je l'ai travestie, et même tra-

hie.» On se méfie du pouvoir objectif de l'écriture: «J'ai biaisé entraînant peut-être en cela le lecteur sur de fausses pistes.» Ce doute est difficile à assumer.

Mériterait d'être approfondie cette question «de l'écriture et de la réalité», de notre conception première que le langage ne fait que traduire le réel – c'est-à-dire un déjà là –, alors que la réalité n'est que langage ou plutôt qu'il n'y a de réel que recréé par la langue. Le récit n'a pas à se prendre pour la réalité – en cela il fonctionnerait comme texte totalitaire –, mais comme une version possible de la réalité. Il y aurait nécessité de reprendre, en relation avec Ricoeur, cette exigence impossible de traduire exactement la réalité professionnelle. Comment peut-on s'extraire de cette exigence pour reconnaître qu'il s'agit d'une reconstruction, d'une transfiguration de la réalité, et qu'elle a sa valeur de «monde»? Aspect du monde, réalité transfigurée avec cette nécessité d'assumer que jamais la réalité ne sera simplement traduite, que ce soit dans la parole ou dans l'écriture. La réalité n'existe pas sans langage, donc sans ordonnance. Il s'agit d'un texte qui ne se prend pas pour la réalité, mais qui donne à voir «un monde».

Rendre intelligible l'action, c'est forcément choisir, ordonner, lier. Donc effectivement reconstruire la réalité, donner à voir un fragment mais jamais la totalité. Il nous faut nous abstraire d'une croyance surmoïque: que le langage devrait simplement traduire au plus juste. Nous avons à opérer des choix, tracer un ordre pour que l'histoire se comprenne. Il y a pourtant toujours cette faute qu'on croit avoir commise de n'avoir pas épousé exactement ce qui s'est passé.

Le texte de Ricoeur sur l'*Interprétation* (1965) est pour cela extrêmement important: comment l'action devient texte; comment le texte produit du monde; et comment nous avons besoin de textes pour nous comprendre. Une profession a besoin de textes pour se comprendre. On ne peut pas soutenir que le monde pédagogique n'a pas de textes, il croule au contraire sous les textes. Mais des textes du quotidien, des textes qui produisent un «monde dans sa complexité», des textes qui donnent à entendre l'imbroglio des relations, j'avancerais qu'il n'en est pas beaucoup. Il s'agirait vraiment de comprendre pourquoi certains textes pédagogiques ne fonctionnent pas comme une construction du «soi professionnel» et en quoi ces textes se différencient des récits qui font de l'effet et qui fonctionnent comme médiateurs pour une compréhension de soi.

L'écriture ne traduit donc pas le réel mais le réinvente. Si j'écris ce que je sais déjà, l'écriture ne m'apporte rien. Mais l'écriture déplace quand je prends la plume, c'est autre chose qui vient que ce que je croyais avoir vécu. L'écriture fait penser. Quelle écriture? Il y a des débats sur le statut de la narration. Certains affirment: il ne suffit pas de décrire. Au contraire, Philippe Meirieu pense qu'il faut décrire, aller jusqu'au bout de la description (1993). Mais accepter aussi que quand je commence à écrire, je ne sais pas ce que cela va donner. Je crois tenir ce qu'il faudrait écrire, et puis en écrivant je suis surpris.

3.3. Des récits comme mode de transmission de l'expérience relationnelle

Dès les premiers jours de mon enseignement sur le lien éducatif, l'affect et les sentiment dans un contexte professionnel, j'ai lu des histoires que je tirais d'ouvrages comme ceux de Hans Zulliger (1930), d'August Aichhorn (1973), de la pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1993; Imbert, 1994, 1996, 1998; Pochet, 1987), de divers romans. Au fil du temps, j'ai utilisé après les avoir réécrites pour en gommer tout aspect reconnaissable, les histoires présentées par les étudiants. Cette lecture justifia alors leur écriture[4].

Cette écriture de fragments de vie professionnelle est précieuse pour eux comme pour moi. La chaîne du savoir est en effet préservée. Cette expérience délivrée par eux est maintenant écoutée par d'autres qui se mettent à leur tour à écrire. Dans la recherche d'une articulation du savoir des sciences humaines à des pratiques, ce biais-là est bénéfique. Est-ce scientifique? Est-ce universitaire? Etais-je professeur d'université pour raconter des histoires à mes étudiants comme à des enfants, les séduire avec des morceaux d'intimités, alors qu'ils sont là pour apprendre des savoirs extérieurs, exercer leur mémoire et leur intelligence, et non pas pour travailler cette part d'engagement et d'implication que l'on prend dans toute action? La question est posée. J'y ai répondu, je la sais critiquable, nécessairement marginale.

J'ai d'ailleurs interrogé les étudiants sur l'effet de cette lecture. Voici ce que j'en ai retiré. Un récit provoque souvent de l'émotion, jusqu'aux larmes qu'on peut à peine retenir. Parfois il est ressenti violemment, à peine supportable. Il parle aux sentiments, à l'affect. C'est, dans un premier temps, une autre partie de soi-même que l'intellect qui réagit, s'identifie, souffre, s'agace, se révolte. Un récit lu provoque les sentiments, cela est une évidence. Ensuite, ce sont les associations qui l'emportent: morceaux de sa vie passée, flashes de situations semblables. La mémoire se met en mouvement, la tête tourne, les pensées défilent au point d'empêcher l'écoute de la suite de mon discours. C'est comme un précipité, où tout à coup une compréhension se réalise, un éclairage se fait sur un morceau de passé, une certitude s'esquisse pour le futur. Un récit se vit à même le corps, au passé, présent et futur. Il met en mouvement l'intériorité, et selon l'histoire singulière de chacun nous en sommes bouleversés. Cela passe donc par l'affect, puis enclenche la pensée et les souvenirs et les doutes. Parfois, ça déstabilise, parfois ça rassure aussi. Surtout des ressemblances se tissent, et même la non ressemblance peut provoquer la pensée.

4. Bessa Myftiu, elle, a publié 4 ouvrages à partir des récits des étudiants de son séminaire «Ethique et Ecriture», Nices, Ed. Ovadia (2008, 2009, 2010, 2012).

Comment s'opère cette identification? Est-elle bénéfique, nécessité pour se retrouver soi-même après coup? Il y a l'identification leurrante où nous nous perdons dans l'autre; il y a l'identification structurante qui constitue la base à partir de laquelle nous nous construisons. Le récit fait miroir et parfois reconnaissance. Il fournit au «je» d'autres «je» à qui se relier. Le constat est fréquent, certains récits ont tiré un professionnel de la solitude: à l'écoute, en se reconnaissant, il a pu trouver une communauté là où il pensait être absorbé dans un problème qui ne concernait que lui. A la fois, le récit ramène à soi et tire hors de soi. A la fois il est singulier et aboutit au «plus d'un». Il est étonnant combien dans nos métiers de l'humain est prégnante cette solitude qui réduit à une indignité personnelle ce qui est difficulté inhérente à l'exercice du dit métier. Parfois le bénéfice du récit a été mis au seul compte de cette solitude enfin partagée.

Peut-être faut-il compter avec l'effet particulier que provoque un récit lu sur une scène universitaire, scène du savoir reconnu et validé socialement. Cela fait reconnaissance, permet l'estime d'une quotidienneté si souvent dévalorisée, décriée, non valide pour en tirer des connaissances. Peut-être suis-je complice ou coupable de faire ainsi croire qu'à travers le récit, l'exercice du métier prend une place honorable dans la transmission du savoir. Pourtant de ce choc, il résulte que les gestes quotidiens sont compris dans leur complexité, exigeant une intelligence de tous les instants, marquant nos humanités et notre éthique.

Là où règne l'aridité de l'abstraction, une histoire séduit, repose, aère, fait rêver. Fait-elle penser? N'est-elle là que pour séduire parce qu'on y entre facilement, qu'on ne se sent pas inintelligent, qu'on n'a pas de problème de compréhension? Est-elle vivante parce qu'elle se déroule avec des personnages, des actions, des relations, des dialogues, des sentiments, parce qu'elle comporte une intrigue? L'histoire ne simplifie-t-elle pas la complexité de la réalité? Là où il faudrait expliquer avec des concepts, des abstractions les tenants et aboutissants d'une action ou d'une décision; là où pour expliquer, les sciences humaines ont dû produire des lois péniblement assurées et validées, l'histoire racontée n'est-elle pas de la poudre aux yeux, qui fait croire que l'on comprend alors que l'on n'a rien expliqué? A ces objections, que puis-je répondre? De tout temps, la fiction dessine mieux la complexité de la réalité, l'histoire racontée fait comprendre (Bruner, 1996; Benjamin, 1987) sans avoir besoin de mots spéciaux. La littérature permet de connaître, certes d'une autre manière que la science, mais néanmoins de manière crédible.

L'enjeu est de comprendre si le récit peut ou non produire une connaissance originale. Si la réaction première est d'émotion, se déclenchent néanmoins ensuite un travail de la pensée, une mobilisation de la mémoire, une mise en lien, une intégration à l'histoire personnelle, avec rapprochement ou éloignement,

prise de position et parfois rejet. La suite de l'histoire écoutée n'est pas muette. Un récit engage chacun dans un travail de recoupement, de liaison et de déliaison. C'est une réappropriation en même temps que, parfois, une déstabilisation. Certains rétorqueront que les récits ne font que renforcer les convictions, qu'ils n'ont pas la force de tirer hors de soi-même, de surprendre, de provoquer ce choc cognitif où on n'est plus comme avant. Certes, si le piège existe que les récits renforcent ce qui est déjà là, je crois aussi qu'ils ont la force de tirer quelqu'un hors de lui-même et de lui imposer un redéploiement. L'histoire allie ainsi à la fois compréhension intérieure et explication (Ricoeur, 1985). C'est de là que j'ai tiré en partie ma conviction alimentée par celle de Michel de Certeau (1990) que la fiction est l'espace de la théorisation des pratiques, quand celle-ci intègre leur dimensions relationnelle et affective.

Transmettre un savoir des gestes professionnels à travers des histoires, ce fut pour moi le centre de mon enseignement. Or, j'ai lu récemment l'ouvrage de Christian Salmon sur le «*Storytelling*» (2007) pour me rendre compte que les histoires étaient utilisées depuis quelque temps en publicité et en politique, qu'elles pouvaient même être inventées pour faire croire, faire voter, acheter, en manipulant l'imaginaire pour mieux obtenir l'adhésion. Ce choc m'a fait prendre conscience plus encore que, durant toute ma vie intellectuelle, j'avais oeuvré dans des zones fragiles, des zones de toujours possibles manipulations. Je le savais pour la relation thérapeutique et transférentielle, mais je ne m'en doutais pas pour le récit.

4. Perspectives

Ne pas négliger la relation éducative engage sur des chemins délicats, exige de prendre des précautions lorsque nous sommes à la place du formateur, mais fait partie de ce qui nous préserve des tentations inhumaines. Le futur fera des progrès techniques qui auront des conséquences bonnes ou mauvaises selon comment elles seront intégrées à notre humaine condition. La relation à l'autre restera le lieu où la joie de la rencontre s'inscrit, de même que le lieu de souffrances infligées et subies. Si nous faisons des progrès dans la compréhension du psychisme, chaque génération a cependant la nécessité de reconstruire à chaque fois un savoir de soi et de l'autre.

Je ne peux imaginer une vie qui ne se tienne pas, ne se soutienne pas, de sa relation aux autres, voisins ou lointains. La capacité d'aimer, d'être celle ou celui qui accompagne la vulnérabilité, est une qualité toujours à développer selon les circonstances de la vie. Les forces qui l'y attaquent sont redoutables, elles sont des forces de destruction de la vie psychique. Je peux espérer que le monde

scolaire saura continuer à faire place à ce soin donné à la relation éducative et, au delà des slogans, à l'engager dans ce travail requis au quotidien pour que les mots ne soient pas qu'un masque recouvrant des pratiques d'humiliation.

Bibliographie

Aichhorn, A. (1973), *Jeunesse à l'abandon* (1925), Privat, Toulouse.

Améry, J. (2005), *Par-delà le crime et le châtiment. Essai pour surmonter l'insurmontable*, Actes Sud, Babel, Paris.

Antelme, R. (1999), *L'espèce humaine*, Gallimard, Paris.

Baietto, M.-C., Barthelemy, A. e Gadeau, L. (2003), *Pour une clinique de la relation éducative: Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.

Balint, M. (1960), *Le médecin, son malade et la maladie*, PUF, Paris.

Bauman, Z. (2003), *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité,* Le Rouergue/Chabom, Rodez.

Benjamin, W. (1987), *Le narrateur, Rastelli raconte et autres récits*, Seuil, Paris.

Blanchard-Laville, C. e Fablet, D. (1996) (a cura di), *L'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.

Blanchard-Laville, C. (2001), *Les Enseignants, entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris.

Bruner, J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad.), Retz, Paris (Original publié 1996).

Certeau de M. (1987), *Histoire et psychanalyse, entre science et fiction*, Folio Essais, Paris.

Certeau de M. (1990), *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Gallimard, Folio, Paris.

Cifali, M. (1994/2005), *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, PUF, Paris.

Cifali, M. (1996/2012), *Démarche clinique, formation et écriture*, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. e Perrenoud P. (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*?, De Broeck, Bruxelles.

Cifali, M. e André, A. (2007), *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris.

Cifali, M., Bourassa, M. e Théberge, M. (2009) (a cura di), *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, L'Harmattan, Paris.

Cifali, M. e Giust-Desprairies, F. (2006) (a cura di), *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.

Cifali, M. e Giust-Desprairies, F. (2008) (a cura di), *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles, De Boeck.

Cifali, M. e Périlleux, T. (2012) (a cura di), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*, L'Harmattan, Paris.

Enriquez, E. (1989), «Vers la fin de l'intériorité», in *Psychologie clinique*, 2.

Enriquez, E. (1992), *L'organisation en analyse*, Paris, PUF.

Foucault, M. (1993), *Naissance de la clinique*, Quadrige P.U.F., Paris.
Giust-Desprairies, F. e Gelin, D. (2005), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, CRDP de Créteil.
Imbert, F. (1992), *Vers une clinique du pédagogique*, Matrice, Vigneux.
Imbert, F. (2000), *L'impossible métier du pédagogue*, ESF, Paris.
Imbert, F. e GRPI (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, Paris.
Imbert, F. e GRPI (1996), *L'inconscient dans la classe: transfert et contre-transfert*, ESF, Paris.
Imbert, F. e GRPI (1998), *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*, ESF, Paris.
Lecomte, J. (2010), *La résilience. Se reconstruire après un traumatisme*, Editions Rue d'Ulm, Paris.
Lévi, P. (1990), *Si c'est un homme*, Presses Pocket, Paris.
Lévine, J. e Moll, J. (2000) (a cura di), *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, Paris.
Lévine, J. e Moll, J. (2009), *Prévenir les souffrances d'école. Pratique du Soutien au Soutien*, ESF, Paris.
Malherbe, J.-F. (2000), *Le Nomade polyglotte*, Bellarmin, Montréal.
Malherbe, J.-F. (2001), *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*, Liber, Montréal.
Mauss, M. (1968), *Sociologie et anthropologie*, Presses Universitaires de France, Paris.
Meirieu, P. (1993), «Ecriture et recherche», in *Cahiers pédagogiques, Ecrire, un enjeu pour les enseignants*.
Musil, R. (1982), *L'homme sans qualité*, Seuil, Paris.
Myftiu B. (2008, 2009, 2010, 2012) (a cura di), *Ethique et écriture*, t. 1, t. 2, t. 3, t. 4, Ovadia, Nice.
Pochet, C., Oury, F. e Oury, J. (1987), *L'année dernière j'étais mort. Signé Miloud*, Matrice, Vigneux.
Ricoeur, P. (1965), *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Seuil, Paris.
Ricoeur, P. (1985), *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Seuil, Points, Paris.
Ricoeur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris.
Salmon, C. (2007), *Storytelling, La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découverte, Paris.
Semprun, G. (1994), *L'écriture ou la vie*, Gallimard, Paris.
Stern, D. (2003), *Le moment présent en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable*, Odile Jacob, Paris.
Terestchenko, M. (2005), *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal et banalité du bien*, La Découverte, Paris.
Zulliger, H. (1921), *La psychanalyse à l'école*, Flammarion, Paris.

Didattica generale e disciplinare
diretta da B. Martini, E. Nigris

Ultimi volumi pubblicati:

Ricerche e pratiche didattiche

CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione.* Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica.

ANTONELLA LOTTI, *Problem-Based Learning.* Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante (disponibile anche in e-book).

BERTA MARTINI (a cura di), *Il museo sensibile.* Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza.

ELISA FARINA, *Il dettato nella Scuola Primaria.* Analisi di una pratica di insegnamento.

LUISA ZECCA, *Didattica laboratoriale e formazione.* Bambini e insegnanti in ricerca.

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:
http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

Quale idea di professionalità oggi per l'insegnante? E come è possibile promuovere lo sviluppo professionale dei docenti nella scuola che cambia? Le autrici propongono alcune possibili risposte, presentando un ventaglio di ipotesi e di ricerche idonee a validare la tesi che nessun miglioramento della qualità degli apprendimenti può prescindere dallo sviluppo permanente della qualità dell'insegnamento. Non basta, infatti, la sola esperienza per diventare docenti competenti, così come non basta leggere per apprendere a diventare lettori competenti: occorrono un metodo e una teoria della formazione specificatamente orientati a tale scopo. Questo volume intende offrirne uno spaccato significativo con i contributi di quegli studiosi che si sono confrontati con l'oggetto "sviluppo professionale" guardandolo da varie prospettive teoriche.

Loredana Perla è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ove insegna Teoria della didattica e Analisi delle pratiche educative, Pedagogia e Didattica speciale, Educazione ambientale. Referente italiana dell'ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e dell'Ideki (Information, Didactique, Documentation, Enseignement,Knowkedge Kultur, Ingénierie), è membro dell'AERA (American Educational Research Association) e delegata del Rettore ai Tirocini Formativi Attivi per il suo Ateneo. Referente dell'Osservatorio Sird sulla formazione degli insegnanti, suoi interessi di ricerca prevalenti sono la Teacher Education, l'analisi delle pratiche educative, le metodologie di formazione e valutazione della didattica formale e informale. Tra le sue ultime pubblicazioni *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio* (Pensa MultiMedia, 2014); *L'Agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali,* con M.G. Riva (La Scuola, 2016) e *Valutare per valorizzare* (La Morcelliana, 2019).

Berta Martini è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, dove insegna Pedagogia dei saperi, Didattica generale e Tecnologie didattiche. Membro dell'ARCD (Association pour de Recherches Comparatistes en Didactique), è delegata del Rettore per la formazione degli insegnanti. È codirettore della rivista *Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*. La sua attività di ricerca riguarda lo studio dei processi di produzione, acquisizione e costruzione della conoscenza, con particolare riferimento al rapporto tra didattica generale e didattiche disciplinari, instructional design, curriculum studies, mediazione e trasposizione didattica. Per questo editore ha pubblicato *Pedagogia dei saperi* (2011) e *Il museo sensibile* (2016).